VIE PÉDAGOGIQUE
Numéro 138 Février • Mars 2006

DOSSIER
Bien et en santé : l'école fait sa part

www.viepedagogique.qc.ca

Québec

2007-02646/

par Paul Francœur
Un projet collectif dans une école primaire de La Prairie. Ici, l'apprentissage prend vraiment tout son sens, incarné par le cycle complet d'une culture vivrière et ornementale.

par Denis Bédard
Un article qui cerne de façon exhaustive les rapports parfois complexes qu'entretiennent la recherche et le milieu scolaire.

9 La santé est une préoccupation du milieu scolaire, car l'expérience démontre clairement qu'il est impossible de dissocier toutes les questions d'apprentissage des conditions dans lesquelles il s'opère, et le bien-être en est une.

par Arthur Marsolais

par Matilde Seghezzo-Francœur

par Catherine Martin

par Robert Goyette et Joël Bouthillette

par Louis Émond

par Annie Tardif et Jean-Pierre Jodoin

par Francine Duquet

par Daniel Chénier et Robert Goyette

par Camille Deslauriers

par Annie Tardif

par Sylviane Proulx

par Andrée Rouleau

par Guy Lusignan

par Diane Le May

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Dossier Internet

Des « écoles en santé » à la Commission scolaire de Laval

par Bernadette Desmarais

Un exemple concret d'un projet qui permet d'observer de quelle façon les orientations du programme « École en santé » peuvent s'incarner et devenir réalité.

Une action concertée en milieu scolaire pour réduire les conduites agressives des adolescents à risque

par Claire Beaumont, avec la collaboration de Sandra Beaulac

L'auteure nous fait bien saisir les étapes d'une action organisée de façon à agir sur les comportements à risque de certains jeunes.

Hors dossier

Le CFER : un modèle avant-gardiste?

par Ghislain Samson et Nadia Rousseau

Poser la question, c'est un peu y répondre. Les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) offrent aux jeunes qui ont des retards scolaires importants une voie d'insertion socioprofessionnelle qui a donné des résultats. On nous en fait part dans cet article. Les auteurs exposent les différents éléments qui font de ces centres des modèles dans le domaine et campent clairement tous les tenants et les aboutissants de ce genre d'innovation.

Les olympiades de la formation professionnelle et technique : des épreuves exigeantes, mais une aventure unique

par André Balleux

Un exemple de saine émulation, qui donne la possibilité à des jeunes de la formation professionnelle de se mesurer à d'autres candidats. Une belle façon de valoriser cette voie, qui n'a pas toujours fait partie du répertoire des choix possibles pour les jeunes.

L'école est-elle bien adaptée à nos ados? Un « bar des sciences » organisé par la revue *Québec Science*

par Camille Marchand

Compte rendu d'un événement organisé par la revue *Québec-Science*, en collaboration avec la Société Radio-Canada.

Cette activité réunissait des enseignants et des enseignantes ainsi que des experts de la condition adolescente.

À souligner : la soif de comprendre ces êtres en mutation que sont les adolescents. Passionnant…

La trousse de prévention sur le décrochage scolaire : *Y'a une place pour toi!*

par Pierre Potvin

Un outil très pratique pour prévenir le décrochage. Conçue avec la collaboration du Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), cette trousse propose un dispositif très complet pour contrer le décrochage.

Vous découvrirez une typologie et une série de pistes diversifiées selon les intervenants de l'école. À consulter à l'adresse suivante : www.ctreq.qc.ca

Un parent à l'école ou « mais que font les parents coéducateurs au Baluchon? »

par Rhizlaine Chebani

La coéducation est une initiative particulière proposée dans certaines écoles. Ce texte est écrit par la maman d'Annie, qui a vécu cette expérience et qui offre au lecteur la possibilité de découvrir la réalité de la classe selon le point de vue d'un parent.

Congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA)

par Camille Marchand

Un compte rendu de quelques conférences qui ont été données au printemps dernier dans le cadre du congrès annuel de l'AQETA, sous le thème « 30 ans à faire la différence … et ça continue! »

Une école pour tous : L'éducation à Montréal, d'hier à aujourd'hui

par Camille Marchand

Mieux comprendre le présent à la lumière du passé.

L'histoire de l'accessibilité à l'instruction à Montréal illustre bien les allers-retours du chemin vers la démocratisation de l'école.

Les nouvelles dimensions de la bibliothèque scolaire et de la lecture pour les jeunes

par Mathieu Bruckmuller

Le plan de lecture triennal « *Et toi, que lis-tu?* » comprend un ensemble de mesures pour soutenir les milieux dans la mise en place de projets qui font la promotion du livre et de la lecture auprès des jeunes. Le présent article en fait état de façon détaillée.

À ne pas manquer

Une banque de ressources déposée dans notre site Internet à la rubrique *Vous informer*.

Et la prévention de la sécurité, dans tout cela?

Connaissez-vous *Polixe*, la mascotte de la Sûreté du Québec? Elle vous propose plusieurs activités à l'intention des élèves du primaire. Il existe également des programmes sociopréventifs qui s'adressent aux jeunes : *Je réfléchis avant d'agir* (pour les enfants de 6 à 12 ans); *Cool pour vrai* (pour les élèves âgés de 12 à 17 ans) et *Vivre fièrement* (pour les jeunes Amérindiens du primaire et du secondaire qui grandissent au sein des communautés autochtones).

À consulter sur le site de la Sûreté du Québec, à l'adresse suivante : http://www.suretequebec.gouv.qc.ca/prevention/socio2.html

Numéro 138
Février • Mars 2006
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.

Secteur de l'éducation préscolaire et
de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

Vie pédagogique

Sous-ministre adjoint
Pierre Bergevin

Direction
Camille Marchand

Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Hélène Bombardier
Yvon Côté
Réjeanne Côté
Christine Couture
Thérèse Des Lierres
Nicole Gagnon
Laurence Houllier
Camille Marchand
Arthur Marsolais
Nathalie Michaud
Marie-France Noël
Marthe Van Neste
Marc-Yves Volcy

Secrétariat
Josée St-Amour

Coordination à la production
Michel Martel

Distribution
France Pleau

Révision linguistique
Suzanne Vinet

Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans

Impression
Transcontinental Québec

Photo de la page couverture
Denis Garon

Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931

Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

Au Québec, on peut recevoir **gratuitement** *Vie pédagogique* en écrivant à :

Vie pédagogique
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
ou en consultant le site
www.viepedagogique.gouv.qc.ca

98-0808

Au-delà des mots

Réfléchir sur les mots, en saisir le sens, s'intéresser à leur vie et à leur évolution, c'est peut-être une façon d'aller en chercher la beauté, celle du diamant dans sa gangue.

Les mots ne sont pas anodins. N'avons-nous pas parfois cherché le mot juste pendant des heures pour bien exprimer une nuance de notre pensée? Les mots ont aussi une histoire et remonter à leur origine nous permet de mieux en comprendre toutes les acceptions. Ce voyage dans le passé sur la goélette des mots permet de saisir les itinéraires qui nous amènent à nos représentations actuelles. Pourquoi ne pas se prêter à ce petit exercice pour des mots parfois pris en otages?

Par exemple, le verbe **enseigner** descend directement du latin populaire. Au 12e siècle, le verbe est employé dans le sens de « instruire quelqu'un », puis au 17e siècle, « transmettre des connaissances à un élève ». Au sens absolu, enseigner signifie, dès la fin du 18e siècle, « être enseignant ».[1] Il y a là une nuance importante, car l'action exprimée par le verbe est liée à l'état.

« Je suis enseignant ou enseignante et j'assume par ma fonction un état, une posture qui détermine le choix des interventions qui marqueront mes actions pédagogiques. »

Une attitude détermine des choix, permet de ne pas calquer sur l'action d'enseigner un modèle préétabli et immuable et s'incarne au quotidien. Rappelons ici les travaux de Claude Pujade-Renaud.[2]

Être enseignant de français, c'est porter l'amour de la langue dans ses moindres actions.

Le prof de math nous fait suivre les chemins de la raison froide et pure!

Au contraire, le prof d'art devra démontrer de la créativité et si la réflexion autour de nos valeurs ne raisonne pas dans les propos de l'enseignant de morale, la mosaïque des savoirs et savoir-être peut sembler un peu boiteuse.

Il faut le reconnaître, les disciplines sont des éléments structurants de l'environnement scolaire à travers les spécialistes qui les « portent ». Ils s'en drapent comme dans des uniformes qui leur donnent une crédibilité auprès des élèves.

Certains diront qu'il s'agit là d'encourager des stéréotypes. Il est question plutôt de donner aux apprentissages essentiels un médiateur, un passeur ou un interprète.

Certes, chaque enseignant spécialiste d'une discipline gardera toujours une attitude et une façon d'être et de traiter l'information en fonction d'un prisme qui est celui de sa formation initiale.

Donner un cours d'histoire à un prof de français…
Et un cours de sciences à un prof de math…

Les contenus seront les mêmes, mais les angles d'approche seront certainement fort différents de ceux qui sont préconisés par les experts de la discipline.

On peut comprendre alors la crainte des enseignants et des enseignantes du secondaire, qui voient dans l'interdisciplinarité une perte d'identité, comme si la discipline et son messager allaient disparaître au profit d'un salmigondis de compétences dont les frontières disciplinaires s'estomperaient.

Au contraire, dans un contexte où les disciplines sont des moyens incontournables pour accéder à la compréhension de phénomènes et à la connaissance du monde d'hier et d'aujourd'hui, chacune d'elles doit être vigoureuse et bien campée par ses sherpas.

Les disciplines existent autrement qu'en fonction de leur prépondérance dans l'horaire de l'élève. Il faut certainement que des encadrements légaux assurent leur présence et la tentative du ministère de l'Éducation d'instaurer des domaines disciplinaires est une action en ce sens.

En effet, cela témoigne de la réelle préoccupation de voir toutes les sphères du savoir humain représentées dans le curriculum de l'élève et, par la même occasion, de proposer à l'élève une multiplicité de modèles.

Ces enseignants qui s'expriment avec assurance devant un grand groupe, ceux qui démontrent de saines habitudes de vie et ceux qui entraînent les élèves dans des expériences de solidarité sociale sont autant d'exemples qui permettent à l'élève de dépasser la seule référence disciplinaire et de faire, plus tard, des choix habités de ces repères humains. Ces repères ont d'ailleurs une force supérieure à tous les discours.

En d'autres mots, il ne faut pas s'arrêter au fait que la discipline existe à travers son inscription dans la grille-matière. C'est un point de départ essentiel, certes, mais cela reste une abstraction. Car elle est avant tout une présence et chaque intervenant ou intervenante dans l'école en devient une preuve incarnée.

Au-delà de la discipline cohabitent chez chaque enseignant une identité professionnelle et une identité personnelle vecteur de son épanouissement. Cette identité personnelle s'enrichit et évolue de manière incessante; elle doit se cultiver pour prendre corps et interagir en permanence avec l'identité professionnelle.

Camille Marchand, avec la collaboration de Laurence Houllier

1. Le ROBERT, Dictionnaire historique de la langue française, sous la direction d'Alain Rey, Paris, 1998.
2. Pujade-Renaud, Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris L'Harmattan, 2005.

UNE PÉDAGOGIE EN MANTEAU VERT

À la lisière du vieux quartier historique de La Prairie, une école primaire convertit peu à peu les alentours de ses deux pavillons en un oasis de terre nourricière et de verdure. Promenade dans le jardin clos d'un petit éden en croissance.

par Paul Francoeur

À vol d'oiseau, le site de l'établissement scolaire offre l'aspect d'un grand tapis rectangulaire où le vert l'emporte de plus en plus sur la grisaille du macadam goudronné et des surfaces en friche. Au point central du patchwork, une gloriette au toit rouge, élégante et solide, domine le parc du Frère-Hermann et veille sur les carrés du potager, de la pépinière et de l'arboretum, et sur les aires de gazon réservées au jeu, à l'exercice et au repos.

Çà et là, des structures métalliques argentées s'apprêtent à recevoir les nichoirs des oiseaux qui trouveront leur subsistance dans les fruits de la vigne vierge qui s'agrippe au treillis de la clôture d'enceinte. Aux deux extrémités du terrain, les pavillons Notre-Dame et Saint-Joseph, communiquant par une longue allée de pommetiers, s'adossent à un désert de bitume que tempèrent les bandes de gazon et les parterres de fleurs des façades, et aussi la promesse d'une plantation supplémentaire de grands arbres en bordure.

Il saute aux yeux de l'observateur attentif que la conception de cet ensemble relève d'une intention réfléchie et qu'un dessin architectural préside à l'aménagement en cours, dans une perspective à long terme.

Poussons la grille d'entrée.

L'horticulture à l'école

Depuis l'inauguration du parc-école au printemps 2004 – résultat d'une coopération fructueuse entre la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries et la municipalité – une activité maraîchère d'orientation biologique s'y est développée sous le signe de l'entrepreneuriat. Elle couvre le cycle complet d'une culture vivrière et ornementale : sélection et achat des semences (février), préparation des plants en serre (avril), mise en terre (juin), entretien courant (juillet et août), récolte, vente des produits frais et mise en conserve (septembre et octobre), préparation du compost (toute l'année).

La majorité des 550 élèves de l'école participent d'une façon ou d'une autre à cette mouvance écologique, mais plus particulièrement les 100 membres des équipes qui se partagent chacune une partie de la responsabilité de la chaîne de production.

Au point de départ de cette initiative d'envergure se profile la vision d'un directeur d'école que ses racines et ses antécédents préparaient à la conception et à la mise en œuvre d'un tel projet inspiré d'un profond respect de la nature et d'une passion pour la beauté : Pierre Étienne D'Amours, originaire du Bas-Saint-Laurent où il conserve encore un pied à terre sur les hauteurs de Notre-Dame-du-Portage, a fait un bout de carrière dans le domaine de la culture et des arts. Ses convictions et ses intuitions pédagogiques l'inclinent à privilégier pour les jeunes l'expérience sensorielle et cognitive, en vue de leur développement harmonieux et équilibré. À la tête et au cœur de ce grand chantier se détache aussi la personnalité d'un jeune enseignant de quatrième année, Daniel Bouthillette, qui fait office de maître d'œuvre et de cheville ouvrière de cette dimension du projet éducatif global de l'école. « Monsieur Bouthillette » s'investit totalement auprès des élèves, au service d'une grande cause qui lui tient à cœur : sauvegarder la biosphère.

Photo : Denis Garon

Quelques enseignants et une quinzaine de bénévoles (parents et grands-parents) encadrent et soutiennent les élèves dans leurs travaux de jardiniers en herbe. Le personnel du service de garde des deux pavillons apporte volontiers son concours, car l'essentiel de l'activité horticole se déroule entre 15 heures et 18 heures.

Le partenariat avec la ville de La Prairie constitue une pièce maîtresse du projet. Il a permis notamment l'aménagement du parc du Frère-Hermann (ainsi nommé en l'honneur d'un enseignant qui s'illustra en ces lieux de 1936 à 1951 et qui fut un pionnier du Service des loisirs de La Prairie). Par exemple, la municipalité a accepté de fermer un tronçon de la rue Sainte-Catherine qui séparait les deux pavillons. Sur l'emplacement ainsi libéré, on a érigé le kiosque destiné à des événements culturels et on a aménagé une piste pour les piétons et les cyclistes. La gérance du parc est du ressort de l'école, qui en a l'usage exclusif aux heures

d'ouverture scolaire, mais les services municipaux et la Commission scolaire contribuent à son entretien : tonte du gazon, déneigement, protection contre les déprédations, etc.

Les revenus de la vente des différents produits et sous-produits, les subventions au chapitre de l'entrepreneuriat, le recours à l'aide d'organismes spécialisés et à des programmes gouvernementaux et les allocations du plan de réussite permettent d'équilibrer le budget et d'assurer une libération partielle de l'enseignant responsable de la coordination générale. Dès que l'on disposera des fonds nécessaires à un nouvel investissement, on déclenchera la deuxième phase de l'aménagement physique.

Un candélabre à sept branches

Sept est le nombre de l'achèvement cyclique et de son renouvellement. Comme par hasard, les Jardins NDJ fonctionnent et rayonnent à partir d'un septénaire d'activités complémentaires. Chacune des sept équipes responsables d'un aspect spécifique de la chaîne de travail regroupe une quinzaine d'élèves, sous la supervision d'un enseignant et avec la collaboration ponctuelle de jeunes volontaires et d'adultes bénévoles.

1. Production en serre

Deux unités de serre, équipées d'un éclairage au néon contrôlé par une minuterie, sont disponibles au local des sciences et dans la classe de Daniel Bouthillette. On assure ainsi aux pousses fragiles la chaleur, la lumière et l'humidité nécessaires à leur croissance. Dès le mois de février, les élèves mandatés procèdent à la sélection et à l'achat des semences en fonction du plan de production potagère et florale. On cherche à se procurer des graines exemptes de modifications génétiques, de la catégorie dite du patrimoine. En avril, près de 300 élèves se joignent à l'équipe pour l'opération des semis intérieurs qui fourniront les plants de culture. Ensuite, les membres du groupe se chargent de l'entretien quotidien, notamment de l'arrosage. Lorsqu'ils sont parvenus à maturité, les plants sont repiqués et le surplus est mis en vente.

2. Jardin potager

Au mois de juin, l'équipe du jardin potager entre dans l'action en organisant la corvée de mise en terre des plants fournis par les serres, selon les espaces planifiés pour répondre aux besoins estimés de l'école et de la communauté. Les ouvriers veillent ensuite aux opérations d'entretien, y compris en juillet et en août, alors que des adultes leur prêtent main-forte pour l'arrosage régulier, le désherbage, la taille des gourmands, etc. Une grande variété de légumes, de plantes et de fleurs est ainsi cultivée avec un succès confirmé par l'expérience de deux saisons. La même équipe est aussi responsable de préparer et d'entretenir les plates-bandes de fleurs ainsi que la pépinière qui compte quelques centaines d'arbres et d'arbustes en croissance. Soulignons également la nature biologique de cette production qui bannit tout usage d'engrais chimiques et de pesticides.

3. Commercialisation des produits

Les produits de la serre, du potager et de la pépinière ainsi que ceux confectionnés dans les ateliers de cuisine et de couture sont ensuite commercialisés. Au mois d'août, les récoltes hâtives sont remises à un organisme du quartier qui œuvre auprès des personnes défavorisées. Mais à la rentrée des classes en septembre, deux comptoirs mobiles, installés dans chacun des pavillons, offrent au public les récoltes fraîches du jour. Les élèves de cette équipe sont responsables de la cueillette, du nettoyage, de l'empaquetage et de la préparation des produits en vente dans les comptoirs ainsi que de toutes les opérations liées à la vente (étalage, accueil des clients, pesée des fruits et légumes et tenue de la caisse).

4. Station de compostage

Une section du potager est réservée au dispositif impressionnant de la station de compostage, alimentée durant toute l'année par les déchets organiques engendrés par l'école. Chaque classe dispose d'un bac de récupération qui est vidé deux fois par semaine. L'équipe responsable s occupe de planifier le projet et de le gérer au jour le jour. Cette activité fera éventuellement l'objet d'une animation auprès de la communauté du quartier et servira à propager la connaissance et l'application de cette technique.

5. Mise en conserve

Une partie de la récolte est mise en conserve selon les règles de l'art par un groupe d'élèves qui ont à leur disposition une cuisine bien équipée. Il leur appartient de faire un choix de recettes, de prévoir les quantités, de sélectionner les légumes et les autres ingrédients, de les cuisiner et de les mettre en pots en respectant scrupuleusement les normes d'hygiène et de salubrité. Ils décorent ensuite les bocaux et y apposent une étiquette artisanale avant de les déposer aux kiosques de vente.

6. Atelier de couture

Cinq machines à coudre flambant neuves servent maintenant à l'apprentissage des techniques de la couture (c'est la seule activité pour laquelle des frais de participation sont exigés, comme c'est le cas pour d'autres ateliers parascolaires). On y fabrique notamment des sacs d'épicerie et des sacs à pain en jute ainsi que des tabliers. On contribue ainsi à réduire l'utilisation des sacs en plastique qui prolifèrent malheureusement dans les dépotoirs et dont le processus de décomposition est infiniment long.

7. Marketing social

Le groupe chargé du marketing a le mandat d'informer et de sensibiliser les élèves de l'école et l'ensemble de la population relativement aux bienfaits et aux avantages de la production et de la consommation de produits biologiques. L'équipe responsable s'acquitte avec enthousiasme de son travail en utilisant des sondages et des campagnes d'information et en rédigeant des articles pour la presse. On diffuse des renseignements pratiques au sujet des 4R : récupération, réutilisation, réduction, recyclage.

En 2005-2006, on compte ajouter une équipe pour l'entretien de la pépinière et la taille des arbres destinés à la vente.

On trouve dans ces sept branches autant de filles que de garçons. Les ateliers adoptent le style de fonctionnement d'une petite entreprise. Les travaux s'effectuent à l'heure du dîner et de 15 heures à 18 heures.

Les élèves sont très nombreux à vouloir y participer. Pour une centaine de places disponibles, on compte 300 candidatures (sur les 310 élèves de troisième, quatrième, cinquième et sixième année du pavillon Saint-Joseph). Une liste d'attente bien garnie assure la relève qui comble les rares défections et fournit des volontaires pour participer aux grandes corvées périodiques.

Photo : Denis Caron

Quatre piliers d'une intervention éducative

Nous avons déjà souligné que l'architecture du projet procède d'une vision humaniste et d'une intention pédagogique explicite traduites depuis 2002 dans un projet éducatif fondé sur quatre piliers : la rigueur de la pensée, la créativité, la coopération et la communication. La « pensée verte » occupe une place importante dans ce projet global et s'appuie sur ces quatre principes : la démarche écologique est guidée par des critères scientifiques et garde une distance par rapport au réflexe purement émotif; l'imagination et la créativité enrichissent le programme d'action; tous les travaux font appel à la collaboration systématique entre les élèves et avec les adultes; et la mise en œuvre sollicite constamment une forme ou l'autre de la communication orale ou écrite.

D'une part, l'animateur et coordonnateur Daniel Bouthillette, par son témoignage personnel et son mode de vie, fournit aux élèves un exemple des attitudes et des habiletés ciblées par le projet :

- une conscience écologique ouverte à la réflexion, à la recherche et au retour critique;
- un esprit en quête de solutions imaginatives aux problèmes inédits;
- une maîtrise des connaissances et des compétences indispensables à l'action efficace;
- des convictions fermes, mais tempérées par un bon jugement qui préserve du fanatisme;
- une volonté de mobiliser la participation du plus grand nombre à l'œuvre commune;
- une expression orale claire et qui coule de source.

Cohérent avec ses valeurs, Daniel a élu domicile dans une fermette de la belle campagne du village de l'Acadie.

D'autre part, le directeur Pierre Étienne D'Amours précise dans ces termes la portée de quelques sous-objectifs du projet éducatif : « Nous proposons aux élèves l'expérience sensorielle et cognitive d'un contact intime avec la nature. Cette démarche entraîne normalement l'émergence d'une attitude de respect pour la vie dont la plante représente le premier degré et contribue à l'épanouissement équilibré de la personne humaine. Affranchis – au moins temporairement – de l'emprise envahissante de l'ordinateur, de la télévision ou des jeux vidéo, les jeunes entrent en communion avec d'autres dimensions : le mystère silencieux des germinations, le flux incessant de l'énergie vitale dans le cycle des plantes et la richesse, la variété et la générosité de la terre nourricière. Ils font aussi l'expérience concrète des menaces auxquelles le règne végétal est exposé ainsi que du labeur, de la patience et des connaissances que son exploitation rationnelle exige. Nous leur offrons, au fil des quatre saisons, un lieu propice à la récréation et à l'observation. Les élèves sont incités à adopter éventuellement un style de pensée et de comportement plus sain et moins agressif. Leur conscience citoyenne connaît un premier éveil. À titre de consommateurs avertis, ils sont invités à cultiver de nouvelles habitudes. Nous visons à influencer en profondeur et durablement le quotidien des enfants en mettant leur imaginaire en contact avec la terre et en les engageant sur la trajectoire complète d'un cycle, depuis la semence minuscule d'avril jusqu'à la récolte fastueuse de septembre. Plusieurs apprentissages s'amorcent au cours de l'action : développement d'une conscience écologique articulée, compréhension et respect de la nature, apprentissage et évolution dans l'interaction communautaire, ouverture au partenariat et initiation aux pratiques de l'entrepreneuriat. Les activités font appel à la réflexion, à la recherche, à la planification, à l'expérimentation et à l'évaluation. Le travail manuel facilite l'intégration de cette expérience sur le plan cognitif. »

Photo : Denis Caron

L'école entière profite des retombées de l'activité multiforme de l'entreprise. Par exemple :

- tous les élèves peuvent s'initier à la connaissance des variétés de plantes, de fleurs et d'arbres. Des étiquettes d'identification permanentes faciliteront bientôt l'étude de la botanique. La section de l'arboretum sera incessamment pourvue d'un échantillon d'arbres indigènes et exotiques;

- on compte instaurer pour les plus jeunes un programme d'observation des oiseaux qui seront locataires des nichoirs;

- tous les élèves, en tout cas, jouissent des avantages d'une cour de récréation aménagée avec soin, équipée de modules de jeux et de terrains pour les sports de plein air et qui offre un refuge d'ombre et de fraîcheur durant les jours de canicule.

Tous les habitants du quartier sont également invités à entrer dans la ronde. Une douzaine de carrés du potager sont offerts en location aux citoyens. Les personnes intéressées peuvent venir s'initier sur place à l'art du compostage. Le public peut se procurer des légumes frais et sains aux deux comptoirs de vente. La population est conviée aux manifestations culturelles et aux loisirs qu'offre le parc du Frère-Hermann. On envisage de greffer ce complexe à un réseau de pistes cyclables. On est à la recherche d'un partenaire privé qui s'associerait aux développements à venir. C'est donc tout l'arrondissement qui profite du rayonnement des Jardins NDJ.

Certes, gardons-nous de tout angélisme. Un projet écologique de cette nature n'est jamais acquis une fois pour toutes et réclame une lutte constante pour assurer sa survivance. Ainsi, en dehors de l'horaire de l'école, il faut veiller à contrer les assauts des vandales : la tentation est grande d'utiliser les tomates comme projectiles dans des combats spontanés ou de fracasser quelques vitres pour se défouler. Dans un souci d'éducation, Daniel Bouthillette s'inspire des techniques de la non-violence en essayant d'entraîner les jeunes prédateurs dans son sillage, de telle sorte qu'ils se transforment parfois en farouches protecteurs de l'environnement. Autant d'économie pour l'intervention policière.

L'école NDJ témoigne de façon probante des avantages d'un pacte de la pédagogie avec le règne végétal. Cette alliance donne souvent des fruits d'harmonie, de paix, de beauté et de santé et crée un milieu potentiellement propice aux apprentissages.

Porteurs d'avenir

Il ne manquerait qu'une fontaine d'eau vive en ces lieux pour correspondre à la définition que donnent d'un jardin les civilisations amérindiennes : un résumé de l'univers, un lieu de croissance, un espace de culture des phénomènes vitaux et intérieurs.

Grâce à ce projet porteur d'avenir dans l'environnement de l'école, le thème « Sauvons la Planète » résonne autrement qu'un slogan creux. Il s'inscrit structurellement et organiquement dans la vie de tous les jours et dans les habitudes courantes que les élèves transportent dans leur milieu.

Les yeux d'un sage discerneraient dans cet îlot un symbole de la culture apprivoisant la nature sauvage, du réfléchi tempérant le spontané, de l'ordre maîtrisant le désordre, de la conscience triomphant de l'inconscient. Contemplés sous cet angle, les Jardins NDJ s'inscrivent en parfaite convergence avec les objectifs de la mission éducative.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Notre corps est la barque qui nous portera jusqu'à l'autre rive de l'océan de la vie. Il faut en prendre soin. **Swami Vivekanananda**

BIEN ET EN SANTÉ : L'ÉCOLE FAIT SA PART

Aborder la question de la santé et du bien-être dans un dossier de la revue *Vie pédagogique* nous incite à rechercher dans le Programme de formation de l'école québécoise les entrées possibles pour aborder cette question.

Assurément, le domaine général de formation *Santé et bien-être* préconise le développement de comportements autonomes « en amenant l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la **santé**, de la **sécurité** et de la **sexualité.** »[1]

Ces trois aspects soulignés dans la formulation de l'intention éducative du domaine général de formation doivent être pris en considération par l'école, selon les mêmes paramètres. D'autre part, la compétence en éducation physique et à la santé « Adopter un mode de vie sain et actif » permet de structurer de manière plus spécifique les concepts liés à cette éducation qui est reconnue comme essentielle par l'ensemble des éducateurs et des éducatrices. Toutefois, cette responsabilité ne peut être que l'apanage de l'enseignant ou de l'enseignante d'éducation physique

Dans ce contexte, tous les intervenants du milieu scolaire sont de plus en plus invités à se pencher sur la nature des messages qui sont transmis aux jeunes. D'autre part, les jeunes eux-mêmes envoient parfois des signaux de détresse. Ils ont à faire face à des problèmes de plus en plus complexes. Il est donc essentiel que les enseignants et les enseignantes responsabilisent les élèves en leur faisant prendre conscience du leadership qu'ils peuvent prendre sur leur santé, ce concept s'appliquant ici à la globalité de l'être, en tenant compte des facteurs environnementaux et individuels.

La question de la santé des jeunes est donc une notion multidimensionnelle prise en charge collectivement par la communauté éducative qu'est l'école. Nous traiterons donc de la santé physique et mentale, de la sexualité et des comportements sécuritaires.

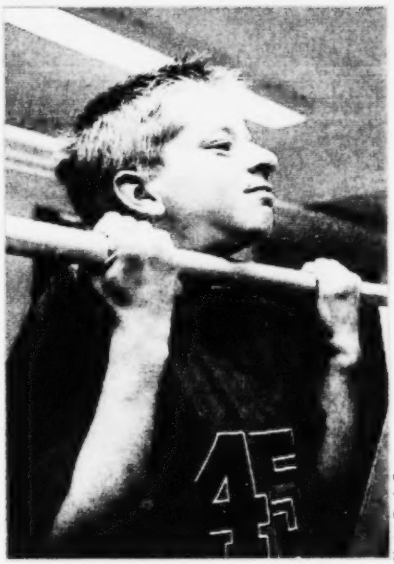


Photo : Denis Caron

L'école, comme organisation, est à la recherche de stratégies collectives pour répondre à cette attente sociale. Le présent dossier a tenté de témoigner de ce qui se fait déjà dans le milieu scolaire.

Il est important de faire la promotion d'approches globales et intégrées en prévention auprès des jeunes et aussi du travail effectué en concertation avec la famille et la communauté.

Il fallait dans un premier temps resituer cette question dans le temps, en relatant les diverses représentations du concept de santé dans une perspective globale. Le texte d'Arthur Marsolais nous dresse un portrait de cette histoire de l'éducation à la santé.

D'autres articles, signés par Louis Émond, Camille Deslauriers, Guy Lusignan et Matilde Seghezzo-Francœur, abordent la question des multiples représentations inhérentes à cette question, que ce soit dans son ensemble ou à travers les regards de parents, de jeunes ou d'enseignants.

Les textes d'Annie Tardif et de Jean-Pierre Jodoin, pour leur part, font état des moyens que peut prendre l'école pour agir auprès des jeunes. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, poursuivant un programme instauré depuis plusieurs années, propose aux milieux qui le désirent un cadre d'intervention appelé « École en santé ». Catherine Martin nous en fait l'exposé.

Nous ne pouvions passer sous silence une question qui fait couler beaucoup d'encre : l'éducation à la sexualité. Francine Duquet et Sylviane Proulx campent avec précision la nature des interventions dans ce domaine.

Qu'en est-il maintenant du rôle de l'éducateur physique dans ce nouveau contexte? Trois articles signés par Robert Goyette, Daniel Chénier et Andrée Rouleau nous éveillent à quelques réalités sur le sujet.

La cour d'école est un lieu à observer dans la mise en place de stratégies liées à la santé et à la sécurité des élèves. Diane Le May, de Kino-Québec, nous propose des pistes à explorer.

En rapport avec le présent dossier, on peut lire dans le site Internet le portrait que nous fait Bernadette Desmarais d'une expérience vécue dans un établissement qui applique l'approche « École en santé ». Enfin, relativement à la question de la sécurité des jeunes, un article signé par Claire Beaumont et Sandra Beaulac traite de moyens d'éviter les conduites agressives; un modèle qui permet de réaffirmer l'importance de favoriser des attitudes préventives à l'école comme dans tout milieu de vie.

Bonne lecture…

J'ai décidé d'être heureux
parce que c'est bon pour la santé.
Voltaire

1. *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 23

EN MÉMOIRE DES RUPTURES ET DES CONTINUITÉS

par Arthur Mercier

Sur quelles avancées l'actuelle visée d'éducation à la santé repose-t-elle? Sommes-nous aujourd'hui en discontinuité profonde avec des approches essayées, puis jugées invalides? Ou bien, au contraire, s'est-il agi d'un progrès relativement continu, d'une construction patiente? Pour y voir clair, il faut réactiver notre mémoire des décennies récentes, au carrefour de la figure évolutive du curriculum et de celle de la santé.

Les soins très anciens

Quand on a lancé la réforme issue du rapport Parent, on a eu besoin de caricaturer quelque peu ce qui préexistait pour s'enthousiasmer sur tout ce qu'il y avait de mieux à portée de la main. Dans cette rétrospective légèrement biaisée, on a volontiers laissé croire que l'ancienne école ne se souciait pas de savoir-faire et de savoir-être. Réflexion faite et vérification entreprise[1], on s'aperçoit que l'attention portée aux habitudes de vie et aux capacités pratiques faisait l'objet d'une préoccupation constante depuis le 19e siècle, et encore de façon marquée après la deuxième guerre mondiale. Les deux sujets prédominants étaient la santé et la sociabilité, sous les appellations d'hygiène et de civisme. L'ancienne « bienséance » signifiait politesse[2] et respect des personnes, et non pas manières de table aristocratiques! Et le côté pratique concernait pour une grande part les habitudes alimentaires, sous le chapeau général de l'économie familiale, laquelle s'adressait plus directement aux filles, tandis que les garçons pouvaient s'initier à des rudiments de menuiserie, de mécanique, d'ébénisterie ou de culture agricole et d'élevage, selon les contextes.

Lents et longue modernisation

Le souci des attitudes personnelles et de la sociabilité s'adosse à une composante ancienne de l'évolution occidentale. Depuis le 15e siècle se poursuit un mouvement persévérant d'adoucissement des mœurs. On a travaillé à créer une « société policée », c'est-à-dire adoucie et polie. La hiérarchie des valeurs du guerrier – honneur, force, insensibilité à la souffrance – a graduellement cédé la place aux valeurs bourgeoises : éthique du travail et discipline, espace de vie intime en couple et en famille. L'archaïque juxtaposition des temps d'ordre et des temps de désordre, de carnaval, d'extravagance et de transgression a reculé. Dans ce contexte, l'aspect social de la santé (résistance à l'alcoolisme, hygiène publique) va de pair avec sa facette plus individuelle. La répugnance à la violence, dont l'envers est un postulat de bienveillance universelle active, connaîtra une de ses manifestations scolaires les plus typiques au cours des années soixante-dix, dans le désir d'inventer des jeux coopératifs plutôt que compétitifs, la compétition étant souvent assimilée à un déclencheur potentiel de violence.

Vive l'autonomie!

La première époque de l'éducation à la santé, dans notre système scolaire hérité du rapport Parent, disons de 1964 à 1980, se place nettement sous le signe d'une généralisation, toutes couches sociales confondues, de l'idéal moral de la modernité. Le complexe sous-jacent d'intuitions et de convictions combine malaisément trois grandes idées :

1° celle de l'innocence innée de l'enfance et de l'humanité (il faut traiter le crime comme une maladie, le choix du mal est impensable, il y a des « malades » et non des « méchants », donc l'éthique est jusqu'à un certain point récupérée sous le signifiant « santé »);

2° celle de l'émancipation, du rejet des contraintes, d'un relatif brouillage des frontières entre ses désirs, si peu « de santé » soient-ils, et ce qui est valable, « pas honteux », raisonnable, productif et positif en vue d'un bien commun;

3° celle du devoir d'autonomie, donc d'intériorisation des normes, d'un idéal d'autocontrôle sans grande référence au groupe ni aux héritages collectifs. L'épanouissement est non seulement une possibilité enfin appuyée sur des conditions matérielles et sociales de vie moins dures, c'est un devoir, c'est le grand devoir. Souci de soi devient synonyme de travail sur soi. Et c'est un devoir associé à un immense regain de volontarisme. Les gagnants, les performants, les modèles populaires

(sportifs, financiers, politiques) sont perçus comme des icônes d'une volonté d'acier.

Latitude des programmes-cadres

L'éducation à la santé du temps des programmes-cadres (1965 à 1980) repose donc sur une valeur absolue : l'autonomie à acquérir. Cela appelle une éducation plus permissive : il faut déjà vivre l'autonomie à l'école pour se préparer à la vie. Sous la responsabilité des titulaires de classe au primaire, plusieurs facettes de l'éducation à la santé prennent graduellement la vedette : la sécurité sur la route et à bicyclette, le soin des dents, la sensibilisation à une saine alimentation, un début de sensibilisation aux mystères de la reproduction des êtres vivants. Au secondaire, jusqu'à la réforme de 1977-1980 et l'instauration des programmes de formation personnelle et sociale, s'amorce à l'intérieur des cours un peu d'éducation sexuelle. Dans le cours d'économie familiale pour les filles et dans celui d'initiation technique pour les garçons demeurent les traces d'une traditionnelle préparation à la vie familiale et au rôle de pourvoyeur. Mais le passage à la spécialisation disciplinaire a profondément dissocié la performance en termes de savoir de la visée de formation plus équilibrée et plus épanouissante. C'est d'ailleurs la principale raison du coup de barre qui sera donné

entre 1977 et 1980. Jusque-là, le cours d'éducation physique lui-même était beaucoup axé sur le ludique, le plaisir de jouer; d'une part, sur l'adresse et la force obtenues grâce à l'exercice, et d'autre part, sur la socialisation, soit la capacité de fonctionner en équipe. La dimension santé, sans en être absente, n'avait pas le degré d'intensité qu'elle a aujourd'hui. Les grandes priorités en matière de santé publique reposent pour beaucoup sur ce qu'on appelle maintenant les services complémentaires, particulièrement au secondaire.

En corollaire : la santé confiée à la formation personnelle et sociale

Rappelons-nous l'évolution culturelle profonde qui était en arrière-plan en matière d'éthique. Celle-ci avait été longtemps placée sous le signe d'un certain « oubli de soi », au bénéfice de l'autre, du partenaire dans le couple, de la génération qui monte, du bien commun, de la patrie… Or, l'idéal moral typiquement moderne exige maintenant de placer le « souci de soi » à un niveau beaucoup plus élevé d'importance qu'avant. Ce mouvement sociétal est en rapport direct avec une définition de la raison d'être de l'éducation par le développement intégral ou multidimensionnel de chaque personne. D'où ce coup de barre vers l'acquisition de savoir-faire et d'attitudes prônée dans le curriculum des années quatre-vingt. En plus d'instruire, il faut « former » la personne, et la former à la sociabilité : on aura donc des cours spécifiques de formation personnelle et sociale dont les thèmes majeurs sont la santé et le civisme, puis des cours particuliers dont les objectifs renvoient plutôt à des habitudes, à des attitudes et à des comportements pour la vie (les anglophones parlent d'ailleurs volontiers de *life skills*) qu'à des savoirs comme tels : des attitudes et des comportements d'*homo oeconomicus* déluré, de citoyen soucieux de l'environnement, de praticien prévenu et averti en matière de sexualité, de personne qui a travaillé à découvrir ses talents et ses désirs professionnels, d'homme mieux préparé au partage des tâches domestiques, compte tenu de la mixité dans le cours d'économie familiale.

Un profond parallélisme entre la connaissance et la personne

La caractéristique de ce curriculum qui prévaut au secondaire depuis les années quatre-vingt jusqu'à maintenant, est celle d'un clivage profond entre le champ de l'instruction et une miniconstellation de cours plus axés sur le « comment vivre ». L'effet de cette dissociation est très différent selon l'ordre d'enseignement. Au primaire, la thématique de la formation personnelle et sociale est conçue pour s'intégrer dans la classe d'un enseignant ou d'une enseignante généraliste, ce qui est impossible au secondaire. On discerne tout de même une certaine logique de séparation. Ainsi, il émerge un programme d'éducation morale qui ne pourra pas faire abstraction du « comment vivre », programme souvent assumé par un spécialiste. De même, le programme d'éducation physique tiendra compte en partie du souci de la santé. Enfin, les enseignements lourds, de langue et de mathématique, seront de plus en plus représentés comme des matières dites instrumentales, à visées fonctionnelles. Jusque-là, du côté de l'enseignement de la langue tout au moins, la transmission culturelle de modèles et d'éclairages sur un « comment vivre » digne ment et longuement était beaucoup plus intégrée aux visées strictement linguistiques.

La mise en parallèle de l'instruction et de l'éducation au sens large de formation personnelle et sociale s'est surtout accomplie au secondaire. L'optique de structurer l'organisation du travail en ne faisant appel qu'à des spécialistes poussait naturellement dans cette direction. Mais, en multipliant les minicours de formation personnelle et sociale ou d'éducation au choix de carrière, sans parler de ceux d'éducation morale ou d'éducation religieuse, on avait peu songé au grand nombre d'élèves dont hériteraient les spécialistes concernés. Les deux programmes à forte portée de formation personnelle et sociale, où instruction et éducation demeuraient étroitement associables, furent ceux d'écologie et de biologie humaine. En multipliant des cours très soucieux de savoir-faire et d'attitudes et en généralisant pour garçons et filles l'obligation de l'économie familiale et de l'initiation technologique, on aboutissait en même temps à un programme d'études secondaires sursaturé de matières obligatoires et qui perdait, par conséquent, une grande part du bénéfice du choix de cours optionnels généralement offert dans les écoles secondaires d'Amérique du Nord.

Aujourd'hui : dissocier moins? Pas du tout?

La grande effervescence des années 1996-1997, avec les États généraux sur l'éducation et le complément apporté par le groupe de travail sur le curriculum présidé par Paul Inchauspé[3] s'estompe déjà dans la mémoire collective. Rappelons trois traits centraux du virage proposé alors. Ces derniers ont eu un impact direct sur l'horizon actuel de l'éducation à la santé.

1- Un recentrement sur l'instruction. Placer l'instruction comme première mission de l'école, dans la loi sur l'instruction publique, dans le régime pédagogique et dans le programme de formation n'est pas innocent. D'une certaine façon, on réagit ainsi aux déceptions d'un engouement pour « l'épanouissement » qui laissait en friche le potentiel intellectuel des jeunes de 14 à17 ans et reportait volontiers au cégep l'approche d'une densité culturelle exigeante dans les enseignements. L'effet direct de ce recentrement fut une quasi-suppression des minicours autrefois instaurés au nom de la formation personnelle et sociale.

2- Une optique plus sociale et moins individualiste. Sous le ministère de M^me^ Pauline Marois, quand les grands traits de la présente réforme se consolidèrent, l'arrière-plan politique était nettement social-démocrate. D'où l'immense réticence à laisser tant d'élèves au bord du chemin à cause du redoublement au cours des neuf années de formation de base. D'où aussi le désir d'offrir un deuxième cycle du secondaire qui soit moins fait sur mesure essentiellement pour de futurs collégiens et collégiennes. Ceci était directement lié à l'espoir que beaucoup de jeunes de 16 ans – qui jusque-là complétaient tout juste une 2^e^ secondaire à l'issue de cheminements particuliers de formation – puissent maintenant avoir la possibilité de compléter tout le secondaire à un rythme convenable.

Ce « virage vers la réussite » ne signifiait évidemment pas que l'on travaillait jusque-là pour l'échec! Il signifiait, il me semble, le déplacement d'un éclairage quasi exclusivement psychologique vers un éclairage plus social, vers une conscience plus nette de l'interdépendance

entre les personnes et d'une continuité intergénérationnelle. Tel est d'ailleurs le message envoyé par le terme « socialisation », retenu pour définir la seconde mission de l'école. Il y a des déterminants sociaux en amont de l'école : de fortune inégale, de cultures et de langues d'origine diverses, de santé variable, et ainsi de suite. Il y a aussi des visées sociales en aval de l'école. Faute de liens sociaux consistants et actifs ailleurs, les groupes de pairs peuvent dériver dans le tribalisme et ses guerres, volontiers instrumentalisées par toutes sortes de vendeurs de poison. Faute d'une atmosphère scolaire appropriée, la santé psychique sera plus menacée. Il me semble qu'en droite ligne avec une perception moins instrumentale et moins individualiste de l'école, donc avec une perception plus humaniste et plus sociale, l'éclairage sur la santé recouvre des aspects écologiques et des aspects relationnels restés jusque-là marginaux. C'est ainsi, entre autres, que le besoin d'être en santé pour pouvoir bien apprendre et l'impératif de la santé comme objectif d'éducation se retrouvent à la fois dans les enseignements et autour d'eux, dans les apports des services complémentaires et dans les alliances entre les services publics de santé, les services sociaux et le réseau scolaire.

3- Le troisième grand trait de cette réforme, celui qui a eu l'impact le plus direct, est le renoncement au parallélisme – pratiqué si nettement depuis le début des années quatre-vingt – entre les matières d'instruction et les matières de formation personnelle et sociale, y compris l'usage établi d'économie familiale, de biologie humaine et d'écologie. Il s'agit certainement de dissocier moins et, idéalement, de ne pas dissocier du tout…

On peut y voir essentiellement une mise en cohérence.

Il est assez évident que les domaines généraux de formation, dans la structure du programme de formation repensé, prennent en grande partie la relève des champs antérieurs de formation personnelle et sociale. Or, depuis au moins deux décennies, trois des thèmes éducatifs concernés, soit la santé, l'environnement et le choix de carrière, sont traités dans pratiquement tous les systèmes d'éducation, qui s'en préoccupent de façon intégrée plutôt qu'en parallèle. C'est ainsi que l'éducation aux enjeux écologiques ne se concentre plus sur la botanique et la zoologie, mais touche aussi les questions sociales de santé, de familiarisation ludique avec l'environnement naturel ou d'éveil aux enjeux politiques.

Il est évident que l'éducation à la santé requiert une vaste concertation pour garder toute sa portée en contexte d'intégration, particulièrement entre spécialistes. Ses ramifications du côté des sciences de la nature, des enjeux actuels éclairés par l'histoire et la géographie, de l'éducation physique ou de l'éducation morale sont absolument évidentes mais reposent sur des prises en charge concertées. Les arts, les lettres et la technologie peuvent aussi à leur façon contribuer à un souci partagé et appliqué d'éducation à la santé.

Pourquoi tant d'autres systèmes scolaires se sont-ils détournés de l'ajout périphérique de petits cours complémentaires pour l'orientation, la citoyenneté, l'environnement tout comme pour la santé? On peut y voir essentiellement une mise en cohérence. Ce que les éducateurs et les administrateurs font dans une école parle aussi fort, plus parfois, que ce qu'ils disent. Les jeunes découvrent des façons d'être chez les adultes qui comptent pour eux. La mise en cohérence des matières à l'étude avec les façons d'étudier et d'être notés, avec le climat d'une école ou avec les apports des services complémentaires, a une tout autre portée que des exhortations périphériques. C'est pourquoi, si la prise en charge collective de ce domaine général de formation qu'est la santé, comme des autres sans doute, est plus ardue que l'ancienne mise en parallèle, elle est incomparablement plus crédible et plus enrichissante pour les élèves. Nous parions sur une sorte de désenclavement interne, dans le curriculum, en matière de santé. Celui-ci correspond en toute cohérence à une perspective de plus en plus partenariale : école et famille, éducation et services publics de santé, école et ressources communautaires de son milieu d'enracinement.

Santé et sens du corps

Nous sommes à pied d'œuvre pour infuser le souci de la santé dans la globalité de la vie de l'école et dans de multiples enseignements, comme tout le présent dossier en atteste. En arrière-plan, peut-être, une attention au corps qui englobe et dépasse la santé, si l'on en croit Jean-Michel Zakhartchouk, qui affirme que l'éducation du corps doit déborder de l'éducation physique :

> À l'extérieur de l'école se développe d'un côté une culture hédoniste, où on prend soin de son corps (qualité de la nourriture, exercices quotidiens, etc.), de l'autre, une fraction de la population court des risques pour sa santé (obésité, usage de produits toxiques, etc.). Il existe là aussi une « fracture » à laquelle l'école doit s'attaquer. Il ne faut certes pas tout confondre. L'éducation à la santé n'est pas la même chose que le développement de capacités à courir ou sauter, ni que celui de nos perceptions sensibles, celles qui nous permettent d'apprécier les œuvres d'art… Mais sous différentes formes, le corps réclame une place plus grande, pas tellement en temps supplémentaire qu'en reconnaissance que les savoirs les plus abstraits passent d'abord par les sens, donc par le corps, que celui-ci n'est pas que biologique, mais aussi culturel… Il s'agit aussi, dans cette perspective, de réhabiliter l'émotion, dont le rôle y compris pour le raisonnement est reconnu par des savants cogniticiens, comme l'américain Damasio, auteur d'un passionnant *L'Erreur de Descartes*.[4]

L'optique actuelle de l'éducation à la santé renvoie à des réorientations importantes en matière de curriculum. Cependant, ces dernières, et particulièrement celle de la présente réforme, ne doivent pas occulter une continuité profonde. Nous en sommes à espérer, à solliciter, à requérir même, toutes les contributions potentielles, soit celles des cours et des services, de l'école et des ressources extrascolaires.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

1. Voir Réginald Grégoire, *L'évolution des programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*, Québec, ÉNAP, 1987. (Collection Bilans et perspectives).
2. Denis Jeffrey a récemment réactualisé cette veine. Voir « Chronique sur l'éthique et la culture scolaire. La politesse? Oui, merci! », dans *Formation et profession*, vol. 11, n° 1, avril 2005, p. 40-45.
3. On nomme fréquemment *Rapport Inchauspé* le document *Réaffirmer l'école* (1997), qui a servi de matrice à la présente réforme.
4. Jean-Michel Zakhartchouk, *Enseignant : un métier à réinventer. Former les citoyens de demain*, Barret-sur-Mouge, éd. Yves Michel, 2002, p. 118.

AH! LA SANTÉ...

par Louis Émond

« Je te souhaite de recouvrer la santé... », « L'important, c'est la santé... », « À ta santé, mon vieux... »

Être en santé. Le terme est si souvent utilisé et dans des contextes tellement variés qu'il semble parfois avoir perdu sa substance, sa signification réelle.

Les plus jeunes, la tenant pour acquise, perçoivent d'abord la santé comme une espèce de cliché dont on se sert pour enrober ses souhaits du Nouvel An. Puis, en prenant de l'âge, ils se mettent à y penser davantage, à y faire attention jusqu'au jour où, réalisant enfin qu'elle est notre bien le plus précieux, ils prennent à leur compte la célèbre maxime de Bossuet : « La santé dépend plus des précautions que des médecins. » Leur intrépidité de naguère se retrouve emmaillotée, ils avalent des suppléments de modération, se méfient du noroît comme du surcroît, et leurs verres d'eau se lèvent à leur santé de verre.

Les voilà adultes, convertis à la prudence.

Bien sûr, il suffit d'avoir été privé de sa santé une fois et une seule pour saisir à quel point elle sous-tend notre existence toute entière. Sans la santé, le plaisir est pratiquement exclu. Avec elle, tout devient possible. Il s'en trouve même pour prétendre, comme Francis Blanche, que « quand on a la santé, c'est pas grave d'être malade ».

Mais qu'entend donc exactement par « avoir la santé »?

La réponse à cette question comporte plus d'une dimension. La première, la plus évidente, c'est qu'avoir la santé signifie disposer

Photo : Denis Caron

d'un corps en parfait état de fonctionnement. Mais alors, qu'en est-il d'une personne sourde, aveugle ou lourdement handicapée? Peut-on dire qu'une telle personne n'est pas en santé?

Certains prétendront qu'à l'intérieur de leurs limites, ces personnes peuvent jouir d'une certaine santé. D'autres soutiendront que sans réduire la santé à un simple ensemble d'éléments biologiques opérants, elle doit nécessairement l'inclure.

> Mais tous s'entendront pour affirmer que la santé embrasse plus que le fonctionnement interne de la machine.

Mais tous s'entendront pour affirmer que la santé embrasse plus que le fonctionnement interne de la machine. Être en santé est non seulement tributaire de ce qui se passe en nous, mais également autour de nous. Être en santé, c'est être bien en soi et avec soi, certes, mais c'est aussi être bien chez soi et bien avec les autres.

Un mal de dent, une violente migraine ou un rhume carabiné sont des moments où il nous semble que notre corps devient un ennemi implacable. La santé commence donc par là. Ainsi, lorsqu'on est bien en soi, il nous arrive parfois d'oublier notre corps. Durant une heure de lecture, par exemple, ou une période de travail intellectuel intense, certains ont le sentiment de devenir immatériels. D'autres, au contraire, en disputant un match de tennis ou en pleine séance de natation, ont l'impression d'habiter leur corps de manière totale et de contrôler chacun de leurs muscles. Mais que survienne un mal de ventre au cours d'une activité d'écriture ou une élongation au moment d'un revers, et toute notre attention sera portée vers la région du corps qui se dérègle.

Notre corps est un véhicule qui nous permet de bouger, de nous déplacer, mais c'est aussi une enveloppe dotée de sens grâce auxquels nous ressentons du plaisir ou de la douleur. Que la douleur, physique ou morale, se prolonge et on perdra non seulement la santé du corps, mais aussi celle de l'âme.

Qui, comme Daniel Bélanger le dit dans une chanson, n'a jamais eu envie de se sortir de lui-même? Il y a des jours où il n'y a rien à faire, la seule solution à notre mal de vivre serait d'être quelqu'un d'autre. Une autre

tête, un autre corps… mais surtout une autre tête! Pour un nombre croissant de personnes, ces jours peuvent se transformer en semaines, en mois, voire en années. Une impression constante d'inadéquation, d'incompétence, de quasi détestation de soi qui peut aller jusqu'à l'autodestruction. Ces personnes ne sont certes pas bien avec elles-mêmes et souvent, seuls leurs yeux appellent à l'aide.

Être bien avec soi implique un travail, une vie familiale et sociale qui est en harmonie avec ses valeurs. Cela implique aussi d'accepter ses limites, sans s'y complaire, et de chercher constamment à évoluer. Pour devenir ou demeurer bien avec soi-même, il faut se faire confiance, reconnaître ses forces, travailler avec ses limites et se fixer des objectifs raisonnables.

Il faut apprendre à bien vivre avec soi.

Cela dit, les autres sont aussi une condition importante au maintien de notre santé. L'être humain est un animal social qui a besoin de l'autre pour vivre. Mais à l'intérieur de cette relation, il est nécessaire de retrouver certaines qualités telles que l'authenticité, l'ouverture et une compréhension mutuelle. Si nos relations familiales, amicales et professionnelles sont marquées de ce sceau, le bilan de santé continuera d'être excellent.

Bien avec soi, en soi, bien avec les autres; il ne reste qu'à être bien chez soi.

La maison est le refuge, l'endroit où on entre en contact le plus facilement avec ce qu'on est profondément. Il est donc primordial d'y retrouver une ambiance qui nous ressemble et dans laquelle il fait bon vivre. Chaleur, amour, compassion, écoute et respect devraient être chaque jour au menu du foyer, autant pour les adultes que pour les enfants. La santé est à ce prix.

Richard Bach, l'auteur du conte philosophique *Jonathan Livingston, le goéland*, a écrit dans son livre *Le Messie récalcitrant* : « Au sein de chacun de nous se trouve le pouvoir de consentir à la santé et à la maladie, à la richesse et à la pauvreté, à la liberté et à l'esclavage. C'est nous qui maîtrisons cela et nul autre. »

La santé, la vraie, serait donc une affaire de choix. Choix de ce que nous mangeons et buvons, de l'exercice que nous décidons ou non de faire, de ce que nous acceptons ou refusons d'envoyer dans nos poumons et dans notre sang, de ce que nous tolérons de l'autre, de ce qu'on se nie à soi-même.

La santé est une poupée gigogne. Elle est d'abord ce qui est en dedans, en soi; ensuite, ce qui nous englobe de près, ce qui est avec soi; puis ce qui nous entoure, les autres; enfin, elle est l'univers dans lequel on évolue, ce chez soi du corps et de l'âme où chacun a le droit de se sentir en sécurité et en paix.

M. Louis Émond est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

QU'EN PENSENT LES PARENTS?

par Camille Desfaunieres

Imaginez… Dans le coin supérieur gauche de votre assiette sont disposés quelques *antipasti* : salade d'artichauts et de tomates; émincé de bœuf mariné, farci aux graines de sésame et fleurant les fines herbes. En bas, au centre, semblable à un grand sourire doré, un croissant garni de jambon, qu'on a accompagné de quelques tranches de fromage suisse. En haut, à droite – question de satisfaire la gourmandise sans doute –, une fraise nappée de chocolat noir et deux biscuits maison, fourrés aux noix de Grenoble et au chocolat blanc. Le tout coiffé d'une fleur comestible. Vous salivez? Des légumes, de la viande, un sandwich, un produit laitier, un fruit, un dessert pas trop sucré : est-ce là un menu si extravagant? Non. Mais c'est un menu agréable à l'œil, aussi savoureux que rempli de vitamines, et qui inclut les quatre groupes nutritifs que recommande le *Guide alimentaire canadien*. Logique, direz-vous : en ce début de soirée du mercredi 28 septembre 2005, les onze convives réunis autour de la table s'apprêtent à parler de santé. Car *Vie pédagogique* a voulu vérifier auprès des parents quelle idée ils se faisaient d'un jeune en santé; quel rôle jouait l'école dans l'éducation à la santé et à la sexualité; bref, quelle était leur conception d'une école en santé. Leur servir ce qu'on appelle communément de la malbouffe s'avérait, dès lors, inconcevable…

Photo : Denis Caron

Johane Corbin

La dernière bouchée avalée, la discussion s'amorce : « Si les enfants avaient ça comme repas dans les écoles, ce serait le bonheur total! Parce que je ne sais pas si vous avez déjà goûté aux repas servis dans certaines cafétérias d'école, mais même à l'hôpital, c'est meilleur », s'indigne l'une des participantes. Plusieurs autres acquiescent. D'emblée, il semble qu'on touche à un point important : il y a souvent une incohérence entre le discours véhiculé dans le Programme de formation de l'école québécoise et ce qu'on propose concrètement aux enfants, chaque midi, dans les cafétérias et les services de garde. Malaise généralisé? Attention, des voix protestent. L'équipe-école et le conseil d'établissement peuvent réellement proposer des solutions. Tout à l'heure, M^me^ Johane Corbin, cette mère impliquée depuis treize ans dans le milieu scolaire, nous parlera avec un enthousiasme contagieux de la coopérative qu'ils ont fondée à la polyvalente fréquentée par ses filles, une coopérative qui organise des concours pour enrayer la malbouffe, qui possède un comptoir à salades et qui est

gérée par un conseil d'administration réunissant des parents, des enseignants, du personnel de soutien et des membres de la direction de l'école.

Toutefois, n'anticipons pas. La santé de l'enfant dépend-elle uniquement de ce qu'il mange? Camille Marchand anime le débat. Dix parents ont accepté d'y participer : Craig Buchanan, Johane Corbin, Jocelyne Cyr, Anne Descary, Christiane Dufresne, Hélène Leblanc, Laurence Morel, Lise Ouellet, Marjolaine Sicard et Madeleine Talbot. Des parents d'enfants de tous âges : du primaire, du secondaire, du cégep. Des parents qui

Photo : Denis Caron

Hélène Leblanc

s'impliquent dans leur milieu respectif à titre de commissaire-parent, de membre ou à la vice-présidence ou la présidence du conseil d'établissement d'une école, voire à titre de directrice régionale à la Fédération des comités de parents. La plupart d'entre eux œuvrent dans des institutions montréalaises ou situées en banlieue de Montréal, dans des milieux favorisés, moins favorisés ou défavorisés et deux d'entre eux sont en région (Bas-Saint-Laurent–Gaspésie et Outaouais). Un père et dix mères. Autant de parents désireux de souligner les effets positifs de l'éducation à la santé, de s'interroger sur les pratiques et de suggérer des changements. Bouger, collaborer, aimer, cultiver sa curiosité, bien s'alimenter, se protéger contre les MTS, être respecté dans sa différence, voilà autant d'actions qui semblent rimer avec le mot santé dans sa globalité, aux dires de ces adultes. Remontons le cours de leurs propos…

En guise de préambule, M^me^ Marchand pose cette question : « Pour vous, parents, qu'est-ce qu'un jeune en santé, quelles représentations vous faites-vous d'un enfant ou d'un adolescent en santé? ». Hélène Leblanc répond illico : « Moi, je vois un jeune qui est heureux, qui a une bonne estime de lui-même, qui est bien avec ses pairs et qui se développe harmonieusement dans son milieu. » D'une part, la santé s'exprimerait donc par le plaisir de vivre ou la motivation du jeune à venir à l'école, à s'impliquer dans des projets et à être ouvert aux autres. D'autre part, Christiane Dufresne mentionne que la pratique d'une activité parascolaire, et particulièrement d'une activité physique, peut grandement favoriser cet état d'esprit : « C'est une façon de créer des liens qui sont presque plus forts que les liens créés dans le milieu scolaire. Parce qu'il faut le dire, il y a un peu de compétition qui se vit dans le milieu scolaire alors que, dans les sports d'équipe, par exemple, on va valoriser beaucoup l'entraide et la participation. Tout ce qui est parascolaire (équipe de ballon-volant, club de scrabble, troupe de théâtre ou autre) rend réceptif aux autres. La santé, c'est donc aussi tout ce qui se fait en dehors de la classe et qui a un effet positif sur ce qui se passe durant les cours. Pour moi, un jeune en santé, c'est un jeune qui a sincèrement le goût de bouger ». D'ailleurs, tous s'entendent sur ce « goût de bouger » qui se développe dès la tendre enfance. Les parents savent qu'ils doivent être les premiers à préconiser de saines habitudes de vie et, surtout, à donner l'exemple. Et cet « héritage santé » à transmettre s'ancre dans les plus simples gestes. Hélène Leblanc précise : « La santé, c'est une façon de vivre. À trois ans, par exemple, dès que l'enfant peut le faire, pourquoi ne pas le laisser marcher à côté de la poussette plutôt que de l'asseoir dans celle-ci pour arriver plus vite à l'épicerie? Si l'enfant apprend très jeune à bouger, il va aimer bouger et il va se sentir bien à le faire. » Craig Buchanan abonde aussi en ce sens : « Pourquoi toujours aller reconduire les enfants en voiture alors que l'activité a lieu à quelques rues de la maison? Nous pouvons très bien inciter nos enfants qui sont assez grands à se rendre à leurs activités à pied ou en vélo, seuls ou en groupe et, du coup, développer leur autonomie… »

Ainsi, ce « goût de bouger » se cultiverait au quotidien et la stimulation jouerait un rôle primordial.

Néanmoins, Madeleine Talbot tient à apporter une nuance. Inscrire l'enfant à une multitude d'activités qui se succèdent continuellement peut devenir un piège : « Je vais répéter ce que la directrice de l'école primaire fréquentée par ma fille a rappelé aux parents, la semaine dernière : l'enfant a aussi besoin d'une période de repos. Le repos, c'est bon pour la santé mentale. L'enfant a besoin d'un temps à lui, où il est seul, dans sa chambre, à faire ce qu'il veut, à jouer à la poupée ou aux camions… C'est important, pour l'enfant, de passer aussi du temps à vivre son enfance, à développer son imaginaire. » Les autres participants sont d'accord. En effet, ils ont l'impression que les enfants d'aujourd'hui sont si habitués à être encadrés qu'ils s'ennuient très facilement lorsqu'ils sont seuls. Alors, ils se retrouvent devant un jeu vidéo…

Camille Marchand récapitule. Derrière toutes leurs interventions, elle entend ceci : être en santé, pour un enfant, implique d'être bien dans sa peau, ce qui veut également dire être autonome et savoir s'occuper seul. « La santé,

Photo : Denis Caron

Christiane Dufresne

c'est aussi de développer cette conscience de soi qui fait qu'on ne s'ennuie pas avec soi », résume-t-elle. *Mens sana in corpore sano* (Un esprit sain dans un corps sain). Le poète Juvénal le chantait au début du deuxième siècle de notre ère et, en 2005, les parents insistent encore sur ce point.

« Ceci dit, quel rôle peut jouer l'école et quel rôle l'école doit-elle jouer, en matière de santé? » Bien vite, la question de M^me^ Marchand se subdivise en sous-questions et les réponses

La santé se mesure à l'amour du matin et du printemps.
Henry David Thoreau

se répartissent autour de trois thèmes principaux : l'éducation à une saine alimentation, l'éducation physique et l'éducation sexuelle. Voyons d'abord l'alimentation. Il faut l'avouer, la réforme a beau être bien implantée au primaire et viser l'intégration de l'éducation à la santé dans tous les domaines de formation, certains paradoxes subsistent. Parfois, on suggère un menu de boîte à lunch exemplaire dans l'agenda scolaire même si l'on sait pertinemment que dans les familles défavorisées, le budget familial ne permet pas de suivre ces recommandations. L'examen des repas que les enfants apportent le confirme. Laurence Morel témoigne : « Honnêtement, si vous ouvrez les boîtes à lunch en prématernelle – et je l'ai déjà fait – dans 75 p. 100 des cas, vous y trouverez un repas surgelé du commerce à 1,99 $. Du surgelé! Il a quatre ans, le petit bonhomme! Quinze ans de boîtes-repas cinq fois par semaine, ça ne va pas faire un jeune en santé! » Bien sûr, des subventions spéciales sont accordées pour que les enfants les plus démunis puissent se sustenter. Or, quand il arrive que les quartiers changent de statut à cause de la construction de condos luxueux et de l'arrivée de propriétaires appartenant à une classe sociale plus favorisée, les écoles environnantes voient leur subvention diminuer… tandis que les salaires des parents et les budgets familiaux demeurent inchangés. Anne Descary fait part des difficultés qu'ils ont éprouvées à Lachine et des solutions qu'ils ont trouvées : « Comment fait-on pour arriver avec des budgets moindres? L'année dernière, je crois qu'on parrainait 200 enfants. On avait un montant de cinq dollars par enfant. On leur donnait le déjeuner et le dîner. Je me suis alors aperçue que c'était un programme lancé par la commission scolaire, mais qu'on n'encadrait pas les enfants. Avec l'argent, ils pouvaient manger une poutine, pour dîner… Où était l'éducation? Cette année, on a restructuré le programme, on a imposé des balises et ils ont droit au plat principal uniquement. Toutefois, le budget a beaucoup diminué et on peut nourrir seulement une centaine d'enfants. Pour offrir quand même des déjeuners, il a fallu trouver un autre moyen. Le directeur, qui est très dynamique et qui s'implique dans tous les comités – on a une équipe-école merveilleuse – a signé une entente avec la communauté et le relais populaire s'est intégré dans nos locaux. Le centre professionnel qui est annexé à notre école leur a installé un réfrigérateur, nous leur prêtons le local et eux, ils cuisinent des muffins pour nos enfants qui ont besoin de déjeuner pour pouvoir se concentrer en classe. Il y a donc une intégration du milieu communautaire et c'est vraiment grâce à l'arrondissement et à l'implication du personnel que tout cela devient possible. »

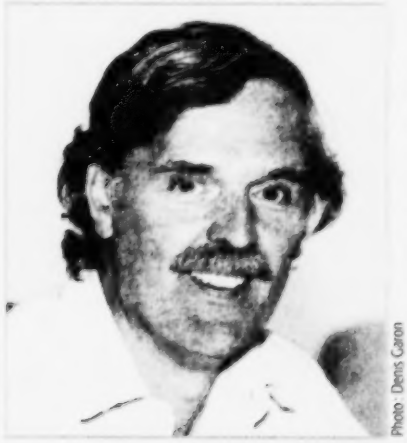


Photo : Denis Caron

Craig Buchanan

Plusieurs participants s'émerveillent d'une telle synergie. Parce que tous les parents présents, sans exception, déplorent le fait que les cafétérias soient gérées par des concessionnaires qui s'occupent davantage des profits que des vitamines. Ils le répètent : dans les menus, on propose beaucoup trop de malbouffe. De la poutine, des croquettes de poulet et des *pogos* concurrencent un plat du jour souvent insipide. Certains vont jusqu'à poser ouvertement la question : devrait-on laisser le choix du menu aux élèves? Lorsqu'ils rentrent à la maison, le soir, leur propose-t-on un éventail de mets? À ce sujet, les opinions divergent. Quelques parents rétorquent qu'il faudrait plutôt expliquer aux enfants pourquoi il convient de bien se nourrir et, de ce point de vue, promouvoir l'intégration systématique de l'éducation à la santé dans toutes les matières scolaires est une bonne chose. Cela devrait figurer dans les objectifs du projet éducatif et tous les membres de l'équipe-école auraient cet objectif à cœur et « pas seulement lorsque c'est la semaine de la nutrition », d'ajouter Lise Ouellet. Elle explique : « Je vais prendre l'exemple du hockey. Moi, je répète à mon fils : il faut que tu manges de la viande, des protéines, pour avoir de l'endurance sur la glace. Mais je suis sa mère et c'est un adolescent… Si l'éducateur physique et l'entraîneur de l'équipe de hockey venaient appuyer ce que je dis à la maison, ce serait encore plus efficace… parce que l'entraîneur, lui, il a beaucoup d'influence! » Marjolaine Sicard ajoute : « Il faut que tout le personnel de l'école y croie… Chez nous, le problème concerne la distribution des berlingots de lait ou des collations : on a parfois l'impression que ça importune. Pourtant, même si ça bouscule un peu l'horaire, les enseignants doivent absolument continuer à collaborer. Il en va de la santé des enfants défavorisés. Pour certains, ce lait qu'ils prennent à l'école constitue le seul produit laitier qu'ils consommeront dans la journée. »

Photo : Denis Caron

Madeleine Talbot

À son tour, Jocelyne Cyr raconte une anecdote qui confirme l'importance de l'intégration de l'éducation à la santé dans toutes les matières. Un enseignant de biologie de troisième secondaire, à l'école de ses enfants, a osé aborder ouvertement un sujet pour le moins inhabituel : la défécation. Sur le coup, cette mère en a été un peu étonnée. En revanche, elle admet ceci : « Il y a des notions biologiques qui sont fort pertinentes et qui ramènent les jeunes aux vraies raisons de bien manger. Et ce que ma fille disait et que je trouvais intéressant, c'est que lorsqu'ils ont parlé de *ça*, elle en a retenu l'importance de bien se nourrir. Et je dois avouer que sa façon de s'alimenter a complètement changé. Ses lunchs ne sont plus du tout les mêmes! Donc, ce cours de biologie a eu un réel impact. Je ne sais pas combien de temps ça va durer, mais elle a appris, entre autres, que la

modération a bien meilleur goût et elle donne priorité aux aliments qui sont considérés comme étant sains. »

Par ailleurs, Johane Corbin nous rappelle qu'il faut avant tout essayer de comprendre pourquoi les jeunes aiment tant la restauration rapide. Après avoir effectué des études, des chercheurs sont arrivés à la conclusion que les enfants et les adolescents préfèrent ce type de nourriture parce qu'elle se mange avec les doigts! Le succès de la coopérative qu'ils ont mis sur pied dans son milieu avec l'aide de l'équipe-école et du CLSC pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait qu'ils respectent cet engouement pour les aliments qu'on mange avec les doigts, tout en orientant les choix proposés vers une nourriture plus saine : « Il y a maintenant un an, on a dit non à la malbouffe. On ne l'a pas jetée dehors,

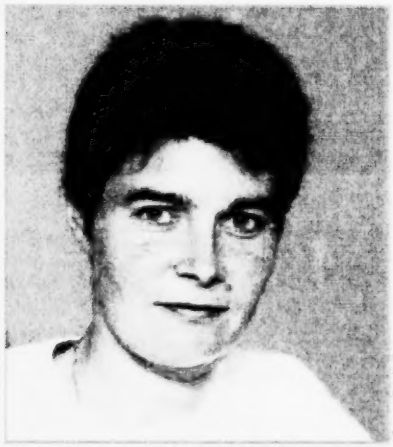


Photo : Denis Caron

Laurence Morel

la malbouffe, parce qu'il y a des restaurants aux alentours où les ados peuvent aller. Mais des frites, au lieu d'en offrir cinq jours, on en offre deux jours, on a diminué la portion et elles sont accompagnées de salade. Et on a le concours "*Kaput* poutine!". Tous les jeudis, le jeune qui choisit autre chose que de la poutine a la chance de gagner des bons d'achat utilisables chez un disquaire. On fait moins de profits qu'un concessionnaire, parce qu'on est prêt à investir davantage pour avoir de meilleurs mets. Par exemple, on prévoit bientôt mettre sur pied un comptoir à salades chaudes pour faire des *fajitas*. Mais on a quand même amassé dix mille dollars de profit net durant la première année d'exploitation! ». Chuchotements admiratifs.

Mme Corbin poursuit en expliquant que ce projet, qui vise l'éducation à la santé globale, touche non seulement à l'alimentation mais aussi au respect de l'environnement : « L'an dernier, on avait des assiettes jetables, comme dans la majorité des écoles secondaires. Maintenant, on a des assiettes de verre, que les élèves jettent. On ne veut pas qu'ils les jettent, mais ils les jettent quand même : il faut les éduquer, on est une maison d'éducation. On a changé les sacs de poubelle verts pour des sacs transparents, c'est plus gênant de jeter une assiette quand on la voit… Et si on regarde, en bout de ligne, même s'il faut racheter quelques centaines d'assiettes par année, ça revient moins cher d'acheter des assiettes à un dollar pièce. En respectant l'environnement, on devient un modèle et, dès lors, on éduque. L'éducation à la santé se trouve dans toutes les actions, à tous les moments de la journée. C'est comme ça qu'on pourra arriver à une école en santé et, par extension, à une planète en santé. » De surcroît, apprend-on, ce sont les élèves du cheminement particulier qui cuisinent pour la coopérative. L'après-midi, les cours sont remplacés par des ateliers de cuisine : ils préparent des muffins, font de la sauce à spaghetti, etc. Ils sont devenus le fournisseur de la coopérative. « Ça s'intègre au programme de formation, ils apprennent leurs mathématiques et leur français comme ça… Ces élèves qui étaient des décrocheurs, qui allaient errer dans les parcs, sortent maintenant avec une attestation d'études et une expérience de travail », conclut fièrement Mme Corbin.

Dans un tout autre ordre d'idées, bien qu'ils comprennent les enjeux des revendications syndicales et des moyens de pression en cours au Québec, les parents déplorent le fait que, dans certaines commissions scolaires, on choisisse d'annuler précisément les activités parascolaires qui permettent aux jeunes d'actualiser leur potentiel dans d'autres domaines que les matières scolaires. En outre, ils soulignent qu'en classe, en dehors des cours d'éducation physique, on ne cultive peut-être pas assez le « goût de bouger ». On propose encore trop souvent une activité récompense qui n'est pas très santé : on assoit les élèves devant un film, avec du maïs soufflé, plutôt que d'organiser une partie de ballon-chasseur ou d'amener les enfants à la piscine… En contrepartie, les parents sont conscients que les infrastructures de certaines écoles s'avèrent inadéquates pour répondre à ce type d'initiative : on signale que certaines écoles de la région montréalaise ne possèdent même pas de gymnase ou que la cour de récréation est trop petite pour accueillir un cycle complet! Et puisque la plupart du temps, les écoles n'ont pas les moyens de louer des autobus pour envoyer les enfants à la piscine municipale ou ailleurs, le cercle vicieux se maintient. Une école en santé : une simple question d'argent? La question est relancée et, incidemment, elle semble pour le moins actuelle…

Du reste, que pensent les parents de l'éducation sexuelle? Dans un premier temps, quelques personnes verbalisent leurs inquiétudes : dans le nouveau programme, les cours de formation personnelle et sociale ont été abolis. Comme il n'y a plus de professeur désigné, formé spécifiquement pour parler de sexualité avec les jeunes, et que tous les enseignants peuvent intégrer ce sujet à leur cours après avoir suivi une brève formation donnée par le ministère de la Santé et des Services sociaux (en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Photo : Denis Caron

Anne Descary

Sport), on craint que les interventions ne soient pas assez encadrées. D'une part, on soutient que le rôle de l'école ne devrait pas dépasser le souci d'information, soit se limiter à la question des changements physiologiques vécus à la puberté et à celle de la prévention des MTS ou des grossesses indésirables. D'autre part, on reste convaincu qu'on peut aller plus loin, mais que des discussions sur le sujet devraient être coanimées par une

autorité compétente en la matière (infirmière, médecin du CLSC ou sexologue). Cependant, dans la réalité, les infirmières n'ont pas le temps, particulièrement dans certaines écoles primaires où elles ne sont présentes qu'une demi-journée par semaine. Or, il semble qu'en sixième année, voire en cinquième, en 2005, il est déjà temps de parler de comportements à risque, car « les enfants n'évoluent plus comme ils évoluaient jadis ». L'école doit donc être « ouverte sur son milieu, dit Lise Ouellet, et aller chercher des partenaires ».

Dans un deuxième temps, si un ou deux parents énoncent de sérieuses réticences quant au concept d'éducation à la sexualité lui-même, d'autres s'insurgent. Les premiers évoquent le respect des différences et affirment que les écoles sont multiethniques et que « c'est un sujet propre à la religion, aux mœurs, aux croyances et aux valeurs. Ce qui est normal ou permis pour l'un ne l'est pas pour l'autre ». Les seconds soutiennent le contraire : l'école doit transmettre les valeurs de la société d'accueil et parce que ce sujet est tabou dans certaines familles, il importe justement d'en parler à l'école, entre autres

Photo : Denis Caron

Lise Ouellet

« pour ne pas que des petites filles deviennent enceintes par pure ignorance ». Un consensus s'établit donc autour de la recommandation suivante : la communication entre l'équipe-école et les parents gagnerait à être intensifiée et beaucoup plus régulière. Qui parlera de *ça*, comment en parlera-t-il et quand? Les parents souhaiteraient le savoir – et ils préféreraient ne pas l'apprendre de la bouche de leurs enfants. L'école a la responsabilité d'ouvrir le dialogue. « Parce que de telles discussions doivent absolument se poursuivre à la maison. Quand on touche à un sujet aussi épineux que la sexualité, c'est très important que les parents reçoivent de l'information sur ce qui a réellement été dit en classe, pour qu'ils puissent en reparler avec leurs jeunes »,

Photo : Denis Caron

Marjolaine Sicard

plaide Hélène Talbot. En revanche, « garder un enfant dans l'ignorance, c'est l'exposer au danger », ajoute-t-elle.

Et les dangers sont bien réels. Parce que les enfants glanent l'information partout. Anne Descary précise : « À Lachine, on a eu la chance, durant les deux dernières années, d'avoir à l'école la présence occasionnelle d'une sexologue. C'était à titre d'expérience. Mais ce qu'elle disait, justement, c'est qu'elle était surprise de voir que les enfants lui parlaient de différents sujets en utilisant des mots précis, sans savoir nécessairement à quoi ils référaient. Ils trouvent l'information sur Internet, ils en discutent entre eux et ils se conseillent entre eux, ce qui est épouvantable. » D'où l'importance de l'éducation sexuelle à l'école, qui vient compléter l'éducation parentale et peut freiner, en quelque sorte, la propagation de la désinformation.

Informer les jeunes en les invitant à exercer leur esprit critique lorsqu'ils naviguent sur la toile; inciter les élèves à bouger pour les aider à adopter un mode de vie sain et actif; les assister dans leur construction d'une vision du monde en leur expliquant l'importance de bien s'alimenter et de respecter l'environnement; les aider à communiquer de façon appropriée, en écoutant ce qu'ils ont à nous dire et en établissant le dialogue à tous les niveaux : entre parents et enseignants, élèves et professeurs, parents et enfants, professeurs et direction, et direction et commission scolaire. Somme toute, les propos des parents rejoignent tout à fait les visées du Programme de formation de l'école québécoise.

Mais peut-on réellement changer le monde? Au terme de la table ronde, certains parents sont optimistes : « Oui. Une école en santé, ce n'est pas une simple question d'argent. Il faut rêver. On change peut-être le monde pour nos petits-enfants. » Oui, le monde, vous le changez. La preuve? À l'Université de Sherbrooke, certains de nos étudiants universitaires en lettres et en enseignement du français au secondaire – qui sont à la fois les enfants d'hier, les futurs parents et les

Photo : Denis Caron

Jocelyne Cyr

enseignants de demain – se préoccupent de l'éducation à la santé. Ils pensent comme vous, parce que d'autres parents comme vous leur ont inculqué ces valeurs. Lors de la rentrée, l'automne dernier, en première page du journal étudiant *Le Collectif*, on pouvait lire ce gros titre, surplombant un gigantesque hamburger : « Des calories et du cash ». L'article dénonçait les menus du concessionnaire des cafétérias de l'Université. Si on ne peut pas changer *le* monde, du moins, on peut changer son monde immédiat : certaines journées, pour contrer la malbouffe, le salon étudiant de la faculté propose maintenant une cuisine alternative.

M^me^ Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste.

PERCEPTIONS ET RÉFLEXIONS DE QUELQUES JEUNES

par Guy Lusignan

Dans les programmes de formation du primaire et du secondaire, la santé est un sujet d'étude privilégié, puisque cette question fait l'objet d'un domaine général de formation et constitue un domaine disciplinaire. C'est dire toute l'importance que l'école consacre autant à la santé physique qu'à la santé mentale des jeunes. *Vie pédagogique* est allée chercher auprès d'un élève du primaire et de cinq élèves du secondaire quelques-unes de leurs perceptions, réflexions et attentes concernant cette question. Au moment des entrevues, en plus de leur demander qui était responsable de leur santé, nous avons abordé des sujets liés à celle-ci tels que l'alimentation, et les activités physiques, mais également les expériences d'apprentissage qu'ils avaient eues à l'école, la réussite scolaire et leurs attentes par rapport à l'école et aux enseignants relativement à cet aspect, ainsi que l'influence des amis et des médias sur leur santé. Voici, livrées en vrac sous forme de témoignages, quelques-unes des perceptions et des réflexions de ces jeunes sur la santé.

Nom : Guillaume-Félix Boucher[1]

Pour être en santé, je dois bien m'alimenter et faire du sport. Bien sûr, à l'occasion, c'est bon de manger des « cochonneries », surtout dans les fêtes qui sont faites pour s'éclater! Mais tous les jours, je dois bien me nourrir, manger de tous les types d'aliments, de la viande, des fruits, des légumes, des céréales. Il faut aussi faire du sport assez souvent; il ne faut pas faire la paresse les fins de semaine et le soir. Moi, je fais du vélo deux jours par semaine pour aller à l'école ou je marche. Maintenant, un soir par semaine je fais de la natation. L'hiver prochain, j'espère faire du ski. À l'école je ne fais pas assez de sport et d'activités physiques.

Pour être en santé, il faut aussi bien dormir car si on ne dort pas assez, on en ressent les effets sur la santé physique et les travaux à l'école. Si on est toujours endormi, on ne peut pas bien se concentrer puis on ne peut plus travailler comme il faut.

On ne me parle pas beaucoup de santé à l'école. Je n'ai pas fait de projets sur la santé ou sur l'alimentation. J'ai fait seulement quelques lectures. La santé, ce n'est pas un sujet de conversation entre les amis à l'école. Mais, entre amis, on peut s'influencer. Par exemple, des fois il y en a qui veulent que l'on commence à fumer ou que l'on mange des choses mauvaises pour la santé... Il faut apprendre à dire non, mais c'est difficile parce que tous nos amis le font...

Mais, entre amis, on peut s'influencer.

C'est surtout dans la famille qu'on prend les bonnes habitudes alimentaires. C'est en famille aussi qu'on apprend à faire des activités physiques. À l'école, ils peuvent nous donner des idées sur quoi manger ou quoi faire pour être en bonne santé, mais c'est moi qui décide si je dois le faire...

Nom : Guillaume Maurice[2]

Photo : Denis Gairon

Je pense que la santé, c'est l'affaire de tous. Une affaire sociale. D'abord la famille, ensuite l'école, qui doit fournir un encadrement, et la publicité, qui devrait être plus honnête. On regarde la télé, on voit des annonces de *fast food* ça semble bon... on se fait attraper par de belles annonces, c'est un monde de consommation. À l'adolescence, on est un peu naïf, on croit à peu près tout ce qu'on nous dit.

La santé, c'est une affaire de concertation. Mais je crois que c'est surtout une responsabilité personnelle. On ne peut rien changer si on ne veut pas. Je sais que je dois avoir une bonne alimentation, manger des fruits et des légumes et faire des activités physiques et du sport. On tient souvent pour acquis que parce qu'on est jeune, on est en santé. Manger du *fast food* , c'est plus rapide que de se préparer un repas équilibré. Jouer à des jeux vidéo ou regarder la télé en mangeant de la pizza, pour plusieurs jeunes, c'est plus intéressant que faire du sport ou de l'activité physique.

Entre nous, les jeunes, la santé n'est pas un sujet de conversation; c'est un peu un sujet tabou. Peu de jeunes s'y intéressent, ils ont d'autres préoccupations. Ils ne se mêlent pas de la vie des autres. Si on se rend compte que quelqu'un a des ennuis de santé physique, comme l'obésité ou des problèmes de sommeil ou de santé mentale, comme la dépression ou le stress, on est porté à se déresponsabiliser. La santé mentale, c'est l'affaire des spécialistes.

Dans les classes, on parle peu de la santé. On le fait dans les cours d'éducation physique, mais on n'aborde pas cette question dans les autres matières. Je ne crois pas que cela aurait beaucoup d'influence d'ailleurs. Au secondaire, si je lis un article sur la santé physique ou mentale, ça peut me faire réfléchir mais je ne changerais pas grand-chose. Je ne sais pas si ce serait efficace de parler plus souvent de santé dans les cours. Comme adolescent, on va parfois à l'encontre de ce que l'on nous dit.

La santé, c'est un problème de société. Il va falloir que la génération d'aujourd'hui s'allume vite et change rapidement pour que ses enfants adoptent de bonnes habitudes par rapport à leur santé. Quand on va devenir parent, il va falloir être vigilant. La société est exigeante avec les gens et on a peu de temps pour s'occuper de notre santé; on peut rapidement choisir la facilité en s'alimentant mal…

Nom : Jade Christian-Roy[3]

Photo : Denis Caron

Quand j'entends le mot santé, ce à quoi je pense immédiatement, c'est à bien m'alimenter et à faire de l'activité physique. C'est dans la famille que l'on apprend ce qu'il faut faire pour demeurer en santé. Mais, même quand les parents disent à leur enfant de manger des légumes, c'est lui qui décide d'en manger ou non. C'est d'abord et avant tout une responsabilité personnelle. Si un jeune n'a pas de volonté, il n'y arrivera pas. La famille aide quand on est jeune et l'école a un rôle à jouer, mais c'est d'abord la personne.

À l'école, je n'ai jamais fait beaucoup de travaux liés à la santé. Cette année, en biologie, on a abordé la question de la nutrition, les lipides, les glucides… C'est important de savoir tout cela. Mais dans les autres matières, on ne parle pas de santé. Sauf en éducation physique, en première et en deuxième secondaire, il y avait des capsules-santé dans les cours. Je pense que les cours d'éducation physique que l'on a à l'école et les sports que l'on nous propose sont suffisants pour moi. Je ne suis pas très sportive en dehors de l'école. Par contre, je fais cinq heures de danse par semaine, parce que je fais partie d'une troupe. C'est très exigeant. Je dois être en bonne forme et faire attention à mon alimentation si je veux réaliser les performances. C'est encore une responsabilité personnelle. Ce n'est pas parce qu'à l'école on nous dit de faire du sport que l'on va en faire en arrivant à la maison.

Les magazines et la télévision ont de l'influence sur les jeunes, que ce soit pour les inciter à manger des aliments vides ou pour projeter une image du jeune qui n'est pas réaliste. Ce que l'on voit, ce sont des jeunes filles grandes, minces et toujours très belles. Je trouve que ce n'est pas correct. Je pense que les revues devraient varier les images qu'elles proposent.

L'école pourrait faire davantage attention à la santé mentale des jeunes, éviter les situations de stress et donner plus de temps pour faire les travaux ou réaliser les projets. Beaucoup de jeunes sont souvent stressés par les travaux ou les examens. Peut-être que les enseignants devraient aider les jeunes à se donner des défis réalistes. On pourrait aussi avoir plus d'informations sur les comportements à risque comme la drogue, l'anorexie, les MTS. On n'est pas vraiment renseigné par rapport à cela. Dans les cours, on n'aborde à peu près jamais ces questions. C'est certain que c'est aussi une responsabilité de la famille, mais quand ce sont les parents qui abordent la question, les jeunes sont souvent portés à dire « Bof! »… Alors, si on en parlait plus à l'école, si on se le faisait dire plus souvent, peut-être que les jeunes finiraient par comprendre. Au fond, faire attention à ma santé à mon âge, c'est un investissement à long terme!

On pourrait aussi avoir plus d'informations sur les comportements à risque comme la drogue, l'anorexie, les MTS.

Nom : Martine Séguin[4]

Photo : Denis Caron

En général, je fais attention à ce que je mange. Ce que tu manges, ça va te refléter. Les bonnes habitudes alimentaires se prennent dans la famille. Si tes parents t'ont montré à manger sur le pouce ou des repas-minute congelés, tu pars avec de mauvaises habitudes dans la vie. Quand on va devenir autonome, il va falloir faire l'épicerie et on ne saura pas de quoi est constitué un repas équilibré.

L'école nous propose des activités physiques et en plus, on peut faire partie d'une équipe de sport tel que le basketball. Faire des activités, ça m'aide à être en forme physiquement et mentalement car ça me permet de faire des contacts avec des gens. Quand on est en forme dans notre tête, ça aide à vivre. Personnellement, je fais environ quinze heures de sport par semaine en dehors de l'école en pratiquant l'équitation et le tir à l'arc. Ça m'oblige à beaucoup de concentration.

C'est certain qu'il y a un lien entre la santé et la réussite scolaire. Un jeune qui s'alimente bien et qui est en bonne forme physiquement sera plus apte à apprendre et moins stressé. Je pense que l'école devrait aborder davantage le sujet de la santé, nous sensibiliser davantage, montrer les conséquences de la malbouffe. Il faut parler de santé avec les jeunes, que ce soit un sujet qui soit moins tabou.

Pour garder la santé, il faut de la volonté, de la détermination, de la motivation. Il faut se prendre en main. C'est vers le milieu de l'adolescence que l'on commence à se rendre compte de l'importance de la santé et que l'on commence à faire attention. Il faut être conscient que ça rapporte à long terme.

Nom : Christina Ferreira[5]

Photo : Denis Garon

Moi, je fais attention à ma santé car je sais que c'est important. Quand on mange mal, il y a des conséquences. Entre amis, on ne parle pas de santé ou d'alimentation; je ne pense pas que ce soit de mes affaires de me mêler de la vie des autres. Par contre, si je constate qu'une amie est en mauvaise santé, je lui demande de m'accompagner pour faire des activités physiques une ou deux fois par semaine. Se faire des amis en pratiquant un sport, c'est plaisant, cela peut aider, c'est motivant.

Je fais environ quinze heures d'activités physiques par semaine, du sport comme le soccer, mais surtout de la danse. Je fais partie d'une troupe. C'est assez exigeant sur le plan physique. Je pense que l'école propose aux jeunes suffisamment de sports et d'activités physiques. Les bonnes habitudes sur le plan des activités physiques, c'est dans la famille que ça commence. Quand tu es jeune et que tes parents te font marcher, font de la bicyclette avec toi et t'amènent jouer au parc, cela t'incite à continuer plus tard.

À l'école, dans les cours, on n'aborde à peu près jamais la question de la santé. On dirait que c'est un sujet tabou. Les enseignants ont peut-être peur d'aborder la question, de viser un élève. Par exemple, quand un jeune de la classe est anorexique ou obèse, si l'enseignant aborde cette question, tous les élèves vont regarder cette personne et elle va se sentir visée. L'école ne fournit pas vraiment beaucoup de services aux jeunes. J'ai connu des amies qui avaient besoin de rencontrer l'infirmière, mais elle était absente ce jour-là. Au fond, on est mieux d'aller au CLSC.

Je n'aime pas l'image que les médias donnent des jeunes. Ils montrent des jeunes qui sont obèses, qui mangent mal, qui se droguent ou qui boivent, qui quittent l'école et qui ne prennent pas leurs responsabilités; ou bien ils montrent des jeunes qui sont beaux, sportifs, habillés avec des vêtements à la dernière mode… C'est tout le temps les extrêmes, jamais la personne normale. C'est pourtant déjà assez compétitif comme ça entre les jeunes, c'est pourtant déjà assez difficile.

Je sais que je suis responsable de ma santé. Même si on me donne de mauvaises habitudes dans ma famille, c'est à moi à prendre de bonnes décisions. Si je veux bien vivre et être en bonne santé dans vingt ou trente ans, il faut que je m'en occupe maintenant. Quand tu te respectes toi-même, tu vas prendre soin de toi, tu vas faire attention.

Je sais que je suis responsable de ma santé.

Nom : Schneider Joseph[6]

Photo : Denis Garon

Je pense que l'école me donne toutes les occasions possibles de faire du sport et des activités physiques, que ce soit à l'heure du dîner ou après les cours. Personnellement, je fais plusieurs heures de sports et d'activités par semaine : basketball, soccer, hockey, musculation. Je chante aussi dans un groupe de gospel. C'est très physique, le gospel, ça demande beaucoup d'énergie. Je suis satisfait de ce que l'école fait pour ma santé. Je n'ai pas de besoins particuliers. Mais ce serait peut-être bien si dans les cours on parlait plus de santé et si l'école donnait plus de services aux jeunes.

Je sais par contre que je ne fais pas très attention à mon alimentation. Je mange bien le matin, à la maison, mais le midi et le soir, je mange tout ce que je veux. Je fais tellement de sport que cela me permet de brûler mes mauvaises calories. J'aime le sport, cela me garde en forme, je me valorise dans le sport, cela me rejoint.

Je pense qu'il est important d'être en bonne santé pour apprendre. Moi, je suis toujours de bonne humeur, j'aime bouger, je suis en forme et cela m'aide à apprendre. Quelqu'un qui est toujours fâché, qui n'a pas d'enthousiasme, c'est certain qu'il ne voudra pas apprendre, qu'il ne voudra pas bouger… Si on est en forme physiquement et mentalement, on a plus de chance de réussir à l'école.

Conclusion

À la lecture de ces témoignages, on se rend compte que ces jeunes ont les informations nécessaires pour prendre soin de leur santé. Avoir une bonne alimentation, faire des activités physiques et dormir suffisamment. Ils sont également conscients que la famille a un rôle important à jouer auprès des enfants, mais qu'en vieillissant, ils sont les premiers responsables de leur santé. On constate aussi que l'école semble offrir suffisamment d'occasions aux jeunes pour faire des activités physiques. Cependant, la problématique de la santé semble être rarement abordée dans les classes et les jeunes, entre eux, ne discutent pas de cette question. On peut souhaiter qu'avec l'application des programmes de formation, les jeunes auront plus souvent l'occasion de s'informer sur la question et de développer des habitudes de vie qu'ils considéreront comme un investissement à long terme.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Guillaume-Félix Boucher, 6e année, école Salaberry, Commission scolaire de Chambly
2. Guillaume Maurice, 5e secondaire, école Jeanne-Mance, Commission scolaire de Montréal
3. Jade Christian-Roy, 3e secondaire, école Eulalie-Desrochers, établissement privé
4. Martine Séguin, 5e secondaire, école Curé-Antoine-Labelle, pavillon Arthur-Buies, Commission scolaire de Laval
5. Christina Ferreira, 5e secondaire, école Curé-Antoine-Labelle, pavillon Arthur-Buies, Commission scolaire de Laval
6. Schneider Joseph, 5e secondaire, école Curé-Antoine-Labelle, pavillon Arthur-Buies, Commission scolaire de Laval

SAUVER SA PEAU

Où l'on traite d'un art de sauvegarder et de restaurer l'équilibre de l'enseignant souvent placé aux avant-postes de la condition humaine

par Matilde Seghezzo-Francoeur

Vois, dit l'ami à l'ami sur le pont, la joie des poissons dans la rivière!
Mais l'autre le reprit : *Comment toi, non-poisson, connais-tu la joie des poissons dans la rivière?*
Il répondit : Par ma joie sur le pont.
Apologue chinois

Un jour du mois de mai 2004, à la demande de la direction d'une école secondaire de Montréal, je rencontrais les membres du personnel à titre de conseillère pédagogique en prévention de la violence. On comptait sur mon expertise pour contribuer à l'élaboration de quelques hypothèses d'intervention afin de contrer le phénomène de la violence à l'école.

D'entrée de jeu, nous dressâmes l'inventaire des problèmes observés à cet égard, tous les participants étant conscients de la difficulté de dégager les solutions appropriées. L'institution scolaire constitue un microcosme de la société ambiante où s'entrecroisent le meilleur et le pire. Notre tour d'horizon conserva d'abord une allure relativement objective, avec une analyse des diverses formes de l'expression de la violence, son effet sur la vie de l'école, son incidence sur l'approche pédagogique, les réactions personnelles et professionnelles qu'elle engendrait chez les enseignants, etc.

Et puis l'échange prit un tour imprévu qui m'amena à modifier spontanément mon discours d'intervenante et à adopter un angle de vision inhabituel. J'ai vécu alors, en symbiose avec mes interlocuteurs, une expérience marquante qui confirme que la pédagogie se nourrit de diverses sciences et techniques et qu'elle doit aussi parfois recourir à des considérations d'un ordre supérieur pour briser les impasses.

Une marmite sous pression

En effet, une charge émotive infléchit le ton des échanges. Les interventions s'entrechoquaient parce que tous éprouvaient en même temps le besoin de s'exprimer. Pendant un long moment se détailla la liste des maux de toutes sortes dont souffrent des enseignants au bord de la crise de nerfs : le mal de vivre, l'épuisement chronique, les problèmes psychosomatiques, les accès de larmes en voiture afin de libérer la tension avant le retour à la maison, les agressions contre soi ou contre les autres, le sentiment d'insécurité quasi constant, le tapage incessant des élèves, la stridence des sonneries, etc. Plusieurs confiaient leur rêve de se trouver ailleurs qu'à l'école : en vacances, en congé de maladie, à la préretraite ou dans un autre emploi.

Les petits « miracles » du Rappel à soi

Témoignage d'une conseillère pédagogique

À l'occasion d'une intervention dans une école secondaire qui se trouvait aux prises avec de graves problèmes de discipline et d'infractions au code de vie, j'en vins à proposer l'exercice du Rappel comme première voie de solution. « Ne me croyez pas sur parole, mais faites-en l'essai au moins une fois au cours des prochains jours. » La semaine suivante, à mon entrée dans la salle de réunion, tous les participants se lèvent et se mettent à applaudir. Devant mon étonnement, une enseignante prend la parole : « Dans ma classe, grâce à l'exercice du Rappel, cinq jours ont suffi pour apaiser les tensions de façon notable. » Une autre parle de « miracle ». Un troisième avoue qu'il n'a pas donné suite à ma suggestion qu'il trouvait farfelue, mais qu'il s'engage à la mettre en pratique dès la semaine suivante. Souvent les grands événements arrivent sur les ailes d'une colombe...

Le langage plutôt objectif du début fit place à une totale subjectivité. Les problèmes vécus n'étaient plus mentionnés comme extérieurs aux personnes. Des appels au secours prenaient forme, des affirmations cinglantes fusaient :

- « Je ne veux plus rien savoir des morveux des autres... »;
- « Cette école est une prison avec ses plafonds sombres, son éclairage déficient, l'absence de fenêtres... »;
- « Moi je me soulage en criant dans ma classe... »;
- « Heureusement, dans trois ans je serai à la retraite... ».

Bien d'autres commentaires témoignaient d'une détresse réelle, d'une souffrance portée au quotidien. Parallèlement à ces cris du cœur s'esquissaient des tentatives d'explication : le contexte d'un milieu défavorisé et multiethnique, l'insuffisance des ressources, les classes trop nombreuses, etc.

Après une écoute attentive de ces doléances bien fondées, je me mis à philosopher à haute voix, mettant de côté momentanément ma panoplie de stratégies et de techniques éprouvées. Je fis plutôt appel à cette expérience personnelle qui m'aura finalement permis d'œuvrer dans la joie à travers les vicissitudes.

La solution est d'abord en moi

Vous me décrivez une situation désespérée dans la mesure où vous la subissez et risquez de sombrer dans sa mouvance. Mais, en prenant conscience que vous avez entre vos mains la clef des solutions, vous pourriez reprendre espoir. Surtout qu'il y a sûrement

aussi dans votre école des moments de bonheur : des élèves motivés et motivants, des enseignants qui trouvent une satisfaction

Nikolaï Miletenko, élève de 4e année, école Préville (Saint-Lambert)

dans l'exercice de leur tâche, des liens qui se tissent entre les personnes, des chemins communs qui s'ouvrent, des raisons de vivre qui émergent ou des exemples de résilience qui nous émerveillent. Enfin il y a la VIE, avec son lot de joies et de peines, de rires et de larmes, qui continue d'avancer vers l'accomplissement.

Vos réflexions sur les causes du problème ne me semblent pas prendre en compte l'ensemble de la question qu'il faut envisager dans une perspective plus large et plus profonde. Le bien et le mal constituent les deux fils de la trame de notre réalité humaine. Ce monde oscille constamment entre deux pôles : la vie et la mort, le jour et la nuit, le vrai et le faux, la lumière et les ténèbres. Accompagner des jeunes dans leur cheminement de formation, c'est accepter d'osciller d'une réalité à son contraire.

La cause première de notre détresse se trouve en nous-mêmes, et c'est là aussi que nous devons chercher les moyens de nous en libérer. Mais nous l'ignorons dans la mesure où notre regard persiste à se fixer vers l'extérieur et non vers l'intérieur. Je perçois facilement la violence de l'autre, ses excès, ses incohérences et ses grimaces, mais ces réalités m'échappent quand elles sont de mon fait, car elles se déroulent alors derrière mes yeux.

Préserver mon intégrité

Pour qu'une vie professionnelle, familiale, sociale et relationnelle soit réussie en évitant la désintégration de l'épuisement et de la maladie, il est indispensable d'apprendre à sauver sa peau. Ce qui suppose une prise de conscience dès le départ : cet accomplissement ne dépend que de moi, personne d'autre ne peut en être responsable ou imputable. Même nos proches, les êtres qui nous aiment, qui nous respectent et qui nous valorisent, exigent de nous toujours plus d'engagement et de constance dans l'action et nous maintiennent dans le tourbillon. Enfermés dans cet engrenage implacable et pris au piège d'un labyrinthe, nous commençons à perdre des lambeaux de peau.

À la suite de cette première prise de conscience, il m'appartient de concevoir les moyens de briser le cercle vicieux qui m'entraîne dans une trajectoire d'entropie et de les mettre résolument en pratique. Certes ce beau programme est plus facile à définir qu'à réaliser. Les contre-motivations demeurent puissantes : j'applique depuis si longtemps les anciennes règles du jeu, je « fonctionne » depuis toujours à l'intérieur du même schéma, je suis si résistante au changement, je crains ce qui perturbe l'équilibre de mes rapports avec autrui, je tiens n'est-ce pas à ma réputation d'être « toujours prête, toujours disponible ».

Le cap fixé, je m'engage alors dans un changement de paradigme, dans une mutation de la conception de mes besoins propres comme personne, dans une modification radicale de mon regard sur la réalité, dans une déstabilisation de mon réseau de relations puisque dorénavant, je me définis autrement. Ultimement, avec en main cette

Un espace de silence au milieu du chaos

Témoignage d'une enseignante

Je pratique assidûment, depuis plus de quarante ans, un exercice tout simple qui n'exige qu'une trentaine de secondes chaque fois. Je le nomme le *Rappel*. Il consiste à m'arrêter au cœur de l'action, à me placer dans la ligne verticale, à fermer les yeux (car la cible est intérieure) et à respirer consciemment. Il se crée alors une distance entre moi et le monde extérieur. En prenant conscience de mon unité, je me rends présente à moi-même.

Démarche simple, mais étonnamment puissante et efficace. Avec ce recul par rapport à tout ce qui m'entoure, je me recentre intérieurement, j'échappe aux bruits ambiants, je m'accorde une pause salutaire et je deviens présente à moi-même (et à Dieu si je suis croyante). En trente secondes, je retrouve calme et apaisement. Essayez vous-même et vous verrez!

Il m'arrive parfois, dans le brouhaha de la classe, de recourir au *Rappel*. Inutile de crier, ils sont plus nombreux que moi. Futile de recourir aux menaces, ils ne m'entendent pas. Onéreux de céder à l'énervement, j'y perds ma santé. Alors il me reste cette possibilité d'accéder à la détente intérieure. En moins de deux minutes, l'effet sur la classe est perceptible : surprise, déstabilisation, curiosité, inquiétude, enfin un grand silence émerge qui me permet de rouvrir les yeux et de poursuivre ma tâche à la faveur d'un ordre rétabli. Quand j'explique ma démarche aux élèves, il leur arrive de prendre l'initiative de réclamer eux-mêmes un *Rappel* collectif dans les situations de confusion.

Mise en garde : pour qu'elle se révèle efficace dans les cas d'urgence, il est indispensable de s'approprier cette méthode par une pratique régulière, soit six fois par jour.

clef de ma délivrance, la peur m'étreint. Car je m'inscris dans la trajectoire d'une transformation tangible et non plus au stade des vœux pieux ou des bonnes intentions. J'ai personnellement fait l'expérience de ce qu'il en coûte d'assumer cette véritable « conversion » de l'être : la lucidité des remises en question fondamentales, le courage de l'autonomie et du bouleversement, la force d'agir en cohérence avec un nouveau paradigme.

Sauver ma peau, ai-je affirmé, mais qui suis-je en réalité? Qui se cache à l'intérieur de moi? Répondons à cette interrogation par le retour à l'évidence : je suis la somme de tous les éléments qui me composent, mon corps, mon cœur et ma tête, chacune de ces composantes ayant sa logique propre. Le corps avec ses besoins et ses lois, le cœur avec ses sentiments et ses réactions, la tête avec sa rationalité et ses pensées. Je gère ma vie dans l'interaction permanente de ces trois éléments. L'équilibre est fragile, car chaque dimension prétend s'imposer en priorité. J'agence ma vie en combinant de multiples facettes : personnelle, familiale, sociale, culturelle, spirituelle, intellectuelle, financière et physique. Ma vie professionnelle n'occupe pas un créneau spécifique puisqu'elle participe à chacun de ces aspects.

Pour respecter l'harmonie, le rythme et la complémentarité de ces trois éléments essentiels, je devrais partager mes journées de vingt-quatre heures en trois segments de huit heures : pour le sommeil, pour l'activité personnelle et pour l'activité professionnelle. Et chacune des facettes déjà énumérées devrait, pour l'équilibre de l'ensemble, occuper une place soigneusement mesurée. Qu'en est-il dans ma vie réelle à cet égard?

Il est possible, par exemple, que ma vie professionnelle draine l'essentiel de mes énergies vitales et que les autres aspects de mon existence en soient réduits à la portion congrue. Si l'équilibre de ma vie est ainsi compromis, l'écroulement est inévitable. Si l'unité vivante qui est mon moi essentiel se trouve désagrégée, je ne suis guère mieux qu'un pantin, qu'une survivante, qu'une égarée sur un chemin inconnu et inextricable. Est-ce que j'entends encore les appels de mon corps qui clame sa détresse, les protestations de mon cœur qui exige son lot de bonheur, les réclamations de ma tête qui signifie son besoin de repos et de détente?

Vous commencez peut-être à mieux saisir le sens de l'expression « sauver sa peau ». C'est le premier pas, la prise de conscience fondamentale. Les autres étapes suivront logiquement : réfléchir, faire un plan, user de la clef de délivrance, fixer les balises, procéder au nettoyage, restaurer l'équilibre, appliquer méthodiquement une discipline de vie. Certes, les stratégies, les techniques et les méthodes foisonnent pour y arriver. Chacune exige d'être incorporée à notre vie dans la continuité d'une pratique assidue.

Et c'est alors seulement que nous pouvons avec clairvoyance faire face à la réalité de la violence qui sévit autour de nous, définir sagement les moyens de la désamorcer et nous engager résolument dans une mise en œuvre efficace d'un long processus d'éducation à la paix dans la justice.

C'est à peu près dans ces termes que je livrai au groupe d'enseignants une synthèse de la réflexion et du travail de ma vie qui approche de ses septante. Cette démarche personnelle ne fut certes pas toujours couronnée d'un égal succès, mais la discipline intérieure m'a permis d'échapper, jusqu'à maintenant du moins, à l'effondrement de mes forces vives, de maintenir une fécondité dans l'action à travers les tribulations d'une carrière assez remplie d'éducatrice sur les plans personnel, familial et professionnel. Elle m'a dispensé aussi une part appréciable de bonheur, dans la mesure où il est possible d'être heureux dans notre monde tourmenté. D'aucuns voudront flairer dans ces propos un relent nouvel-âgeux. Pour me guider, j'ai puisé sans retenue dans ce trésor de sagesse qu'alimentent du fond des âges les principales traditions spirituelles de l'humanité.

M^me^ Matilde Seghezzo-Francœur est consultante en éducation.

UNIR NOS EFFORTS : AGIR ENSEMBLE AUPRÈS DES MÊMES JEUNES

par Annie Tardif et Jean-Pierre Jodoin

Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux avaient officialisé, en mars 2003, une entente de complémentarité des services visant la santé et le bien-être des jeunes ainsi que leur réussite scolaire. La publication de cette entente faisait suite aux travaux effectués par un groupe de travail sur la complémentarité des services entre les deux réseaux, mandaté par les sous-ministres adjoints des deux ministères; ces travaux visaient à obtenir une vision intégrée des services destinés aux jeunes Québécois. Au cours de l'hiver 2002, des rencontres avaient eu lieu dans les régions du Québec, qui réunissaient des membres du personnel du réseau de la santé et des services sociaux et de celui du réseau de l'éducation pour les inviter à échanger sur une concertation éventuelle. Les bilans de ces activités régionales ont permis au groupe de travail d'établir un état de situation global[1] au regard de la complémentarité des services entre les deux réseaux et de préparer des balises[2] favorisant une meilleure complémentarité des services d'éducation et des services de santé et de services sociaux. Tous ces travaux ont contribué à l'élaboration de l'entente actuelle de complémentarité des services entre les deux réseaux.

L'entente de complémentarité : se donner une vision commune

L'entente de complémentarité, intitulée *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, s'applique à tous les jeunes de 5 à 18 ans de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire dans les écoles publiques et privées. Elle concerne aussi tous les jeunes handicapés âgés de 4 à 21 ans ainsi que les enfants de 4 ans qui vivent en milieu économiquement faible. L'entente sur la complémentarité des services, dans une perspective de cohérence, de continuité et de coordination des interventions, vise à se donner une vision commune et globale des besoins des jeunes et du soutien à offrir à leurs parents; elle rappelle les responsabilités tant spécifiques que communes des partenaires. Ensemble, ces derniers doivent déployer les moyens nécessaires pour que tous les jeunes aient accès, au moment opportun, aux services dont ils ont besoin. Trois axes d'intervention sont pris en compte dans l'entente de complémentarité : la promotion de la santé et du bien-être et la prévention, les services aux jeunes en difficulté et les services aux jeunes handicapés.

Photo : Denis Caron

L'entente de complémentarité s'appuie sur les six principes suivants : l'enfant est un agent actif de son développement; les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant; l'école occupe une place prépondérante, pour les jeunes, comme milieu de vie et d'apprentissage; l'école constitue l'une des composantes majeures de la communauté; une réponse adaptée est offerte aux jeunes qui ont des besoins particuliers; un continuum de services intégrés est développé. De ces principes découlent des engagements pour les partenaires des deux réseaux. Trois objets de concertation sont définis comme incontournables dans l'entente de complémentarité : l'organisation de toute la gamme de services, les modalités d'accès aux services, les plans d'intervention et les plans de services individualisés et intersectoriels. La prise en compte de ces objets par les différents mécanismes de concertation permettra d'assurer la cohérence ainsi qu'une plus grande continuité de l'intervention.

Miser sur la concertation

L'entente prévoit aussi la mise en œuvre de mécanismes de concertation Éducation – Santé et Services sociaux instaurés à l'échelle locale, régionale et nationale. Les mécanismes de concertation sur le plan régional s'implantent sur le territoire de chacune des régions administratives du Québec. Sur le plan local, ces mécanismes sont mis en œuvre, dans la plupart des cas, sur le territoire des commissions scolaires. Les participants à la concertation sont des représentants des organismes scolaires du territoire et des organismes du réseau de la santé et des services sociaux, des parents ainsi que d'autres partenaires intéressés par le développement des jeunes. Les partenaires doivent se donner une vision commune du développement des jeunes, définir des objectifs communs et opérationnels, déterminer les résultats attendus et préciser la responsabilité de chacun. Les mécanismes de concertation pourront ainsi devenir, selon la volonté des acteurs en cause, un important levier de la coopération au bénéfice des jeunes.

Par ailleurs, en ce qui a trait au réseau scolaire, en vertu de l'article 4 du régime pédagogique[3], les commissions scolaires doivent se doter de quatre programmes de services complémentaires qui encadrent les douze services éducatifs complémentaires auxquels les élèves ont droit. L'un de ces quatre programmes est « le programme de services de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être[4] ». Le ministère de la Santé et des Services sociaux, dans son Programme national de santé publique 2003-2012, a comme prévision, notamment, la mise en œuvre d'une intervention globale et concertée en promotion et en prévention. Ainsi, au regard de leurs missions respectives, le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux ont pour mandat d'intervenir auprès des mêmes jeunes : il existe donc une zone de responsabilité commune aux deux réseaux. En conséquence, dans le contexte d'une collaboration renouvelée et plus intense entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux, les gestionnaires et les intervenants doivent se concerter davantage et partager l'information afin que les actions soient mieux coordonnées, harmonisées et ainsi, plus efficaces.

Mise en œuvre de l'entente

L'entente de complémentarité est accompagnée d'une stratégie de mise en œuvre pour la période 2003-2006 et de moyens précis. Elle comprend trois axes d'action : appuyer les réseaux dans l'appropriation des orientations de l'entente et leur mise en œuvre; lever les obstacles à la collaboration et à la concertation; assurer le suivi de l'application de l'entente et en évaluer les résultats.

Dans le cadre du déploiement et de la mise en œuvre de l'entente de complémentarité, soulignons que plusieurs travaux ont été entrepris sur les plans national, régional et local; on a constitué un comité national de suivi de l'entente formé de représentants des

deux réseaux et ce comité est coprésidé par les trois sous-ministres adjoints concernés des deux ministères;

- On a mis en place des mécanismes de concertation régionaux et locaux formés de représentants des deux réseaux, de parents et de partenaires dans les régions du Québec; ces représentants ont identifié des priorités d'action concertée et, dans plusieurs régions, ont préparé des plans de travail qui prenaient en compte les priorités d'action concernant l'un ou l'autre et même les trois axes d'intervention : la promotion de la santé et du bien-être et la prévention (l'approche *École en santé*), les services aux jeunes en difficulté et les services aux jeunes handicapés.

- On a réalisé des activités d'appropriation de l'entente et d'autres sont en cours dans chacune des régions.

À l'échelle nationale, des travaux visant à diminuer les obstacles à la concertation ont été entrepris ou le seront sous peu dans cinq domaines; ils sont sous la responsabilité du comité national de concertation. Les cinq domaines sont : la conciliation du respect de la confidentialité et du partage de l'information, l'approche École en santé, le plan de services individualisé et intersectoriel, les services aux 16-24 ans et les services régionaux et supra-régionaux.

Comme on l'a mentionné plus haut, l'entente de complémentarité fait une large place à l'axe d'intervention « promotion de la santé et du bien-être et prévention ». Cet axe d'intervention correspond à l'approche École en santé, laquelle vise à maximiser les impacts des actions entreprises par les jeunes, le personnel de l'école, la famille et les autres partenaires de la communauté au regard de la promotion et la prévention. L'approche École en santé s'inscrit au cœur du plan de réussite de l'école. En effet, l'étroite interrelation entre le bien-être, la santé et la réussite éducative de l'élève suggère fortement qu'en agissant ensemble sur la santé et le bien-être des élèves, ceux-ci auront de meilleures chances de réussir à l'école.

M^me^ Annie Tardif et M. Jean-Pierre Jodoin sont respectivement spécialiste en sciences de l'éducation à la Coordination des services complémentaires et chargé de projet, à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. Ministère de la Santé et des Services Sociaux et ministère de l'Éducation, *Ensemble avec les jeunes – Rapport des consultations tenues dans les régions*, Groupe de travail sur la complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, 2002.
2. Ministère de la Santé et des Services Sociaux et ministère de l'Éducation, *Ensemble avec les jeunes - Proposition d'un processus de collaboration permettant une complémentarité des services pour répondre aux besoins des jeunes*, Groupe de travail sur la complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, 2002.
3. Gouvernement du Québec, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, septembre 2005.
4. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, septembre 2005, article 4.

UNE ÉCOLE PRIMAIRE « EN SANTÉ »

par Annie Tardif

L'école Fleur-Soleil est une école primaire en santé depuis cinq ans. Trois représentantes du comité « École en santé » ont accepté de me rencontrer pour en témoigner. Il s'agit de Chantal Sirard, qui était directrice adjointe à l'école en 2004, Anne Desrochers, enseignante au 2^e^ cycle et aussi personne-ressource des écoles en santé de sa commission scolaire à raison de deux journées par semaine et Line Beaudoin, mère de trois enfants, mais aussi responsable de la « midinerie » et travailleuse au service de garde de l'école.

Photo : Doris Caron

Anne Desrochers

Anne : L'offre est venue des intervenantes du CLSC. Puis nous avons eu une formation donnée par une personne-ressource du ministère de l'Éducation. Un comité composé de trois enseignants, deux intervenantes du CLSC et la directrice adjointe s'est alors constitué. L'équipe-école a été sensibilisée à l'approche École en santé.

Avec les années, le comité s'est élargi. S'y sont joints des parents, des jeunes, la technicienne en éducation spécialisée et une animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire. Nous avons parfois l'aide d'une organisatrice communautaire, qui facilite nos liens avec la communauté.

Nous avons quatre rencontres officielles de trois heures par année et, au besoin, des rencontres de sous-comités à l'heure du dîner ou après la classe. La direction de l'école s'engage à libérer les enseignants lors des trois premières rencontres qui se tiennent pendant les heures de classe. Pour la quatrième rencontre, la libération est assumée par l'Agence de services de santé et de services sociaux et la commission scolaire afin de nous aider à mettre en œuvre l'approche.

Anne : Pour l'amour des enfants. J'ai la certitude qu'il faut travailler sur le tout. L'enfant, c'est un tout. Je m'occupe alors de ses apprentissages, mais dans un sens plus large. Je l'outille pour qu'il puisse réussir sa vie. Je pense que selon École en santé, travailler sur les six facteurs-clés, c'est lui donner des outils pour qu'il puisse être bien préparé et avoir assez confiance en lui pour être capable de dire non lorsqu'on veut lui faire goûter à une substance qui est nocive pour sa santé. Avec École en santé, je ne me sens pas toute seule dans ma classe. Cette approche vient enrichir ce que je fais personnellement et ce qui se fait dans l'école. Les enfants passent sept ans ici et c'est le rôle de l'équipe-école d'avoir un langage commun auprès d'eux. J'ai lu quelque part cette phrase, que j'aime bien : « Tout seul, on va plus vite, mais ensemble, on va plus loin ». Participer au comité École en santé, c'est faire ma petite part pour le bien-être des enfants.

Chantal : C'est dans mon mandat de m'occuper d'École en santé. J'y crois beaucoup. Je trouve que ça rallie tout le personnel de l'école. J'ai aussi découvert à travers cette approche qu'il y a des ressources dans ma communauté que je n'allais pas nécessairement chercher auparavant. Par exemple, les personnes du Centre de santé et de services sociaux (CSSS), les liens avec la maison de la famille, l'aréna. École en santé m'a amenée à aller voir tout ce qui se fait dans la communauté.

Line : J'ai réalisé en allant à l'école que je pouvais aider. Mes enfants aiment que je sois présente à l'école et j'aime être avec les enfants. Je me sens aussi valorisée lorsque, par exemple, un enfant me dit : « Regarde, Line, j'ai apporté un bon jus. » Je me dis que j'ai fait quelque chose pour cet enfant. À la longue, je crois que ce sont ces petites choses qui amènent les enfants à changer leurs habitudes de vie. Ma mère disait toujours qu'un enfant qui a quelque chose à faire va être moins porté à faire des mauvais coups… Être actifs peut les aider. Mais ça passe par de petits gestes.

Anne : C'est difficile d'avoir l'adhésion de tous. Il ne faut pas attendre une participation unanime car rien ne se ferait. Certains perçoivent cela comme une charge de travail supplémentaire. C'est que, lorsqu'on commence, on voit grand, mais ça peut être beaucoup plus simple. Il ne faut pas ajouter des balles, mais attacher nos balles ensemble. C'est complexe à comprendre… Nous développons une sorte d'automatisme en faisant nos choix toujours en relation avec nos six facteurs-clés et nos quatre niveaux; c'est ce que j'appelle « mettre nos lunettes École en santé ». Puis, on finit par comprendre que ce n'est pas une charge supplémentaire, mais qu'au contraire, ça agrémente une activité ou un projet. De plus, le temps pour se rencontrer est une denrée rare, mais nous avons ce beau cadeau d'être libérés quatre demi-journées par année.

Photo : Denis Caron

Line Beaudoin

Chantal : Il y a les mouvements de personnel, le manque de ressources financières pour réaliser toutes les activités qu'on voudrait faire et aussi les bénévoles, qui ne sont pas toujours faciles à trouver.

Anne : Ce n'est pas qu'on ne faisait rien avant, mais on ne prenait pas le temps de coordonner nos actions. Nous travaillions fort chacun dans notre coin. Maintenant, il y a moins de morcellement, on a une valeur ajoutée parce qu'il y a plus de cohérence dans nos actions.

Chantal : Tout est imbriqué. Tout est lié au projet éducatif et au plan de réussite. Nous rejoignons les visées du Programme de formation de l'école québécoise et nous faisons des liens entre les comités.

Line : Les parents ont le goût de travailler en collaboration avec l'école.

Anne : Il y a eu un rapprochement avec les familles, une plus grande participation des parents et une ouverture de l'école à la famille : journée porte-ouverte, soirées originales d'information, petite équipe de parents bénévoles très active et précieuse… Nous sentons une grande cohésion à l'intérieur de l'équipe-école. Plusieurs liens se sont aussi créés avec le personnel du service de garde. Le CSSS est plus présent. L'aide de toutes ces personnes est très précieuse.

Chantal : Le lien avec la communauté est visible. Moi, je le sais. Par exemple, je prends entente avec l'aréna pour organiser des activités de patinage. École en santé a une incidence sur tout ce qui se passe dans le quartier. Ainsi, nous ne trouvions pas que les enfants avaient dans leur boîte à lunch des jus qui étaient bons pour la santé. Nous en avons parlé avec les commerçants et ceux-ci se sont mis à offrir un meilleur choix de jus. De tels petits gestes ont des répercussions à long terme.

Anne : Un formateur, Daniel Côté, parle beaucoup de « Connaître, faire connaître et reconnaître ». Ça vaut pour les jeunes, mais aussi pour le personnel. Notre comité École en santé veille aussi au bien-être et à la santé du personnel de l'école. L'année dernière,

chaque membre du personnel trouvait une petite surprise une fois par mois dans son pigeonnier, par exemple, une boîte de jus avec l'inscription « Vous êtes dans le jus, prenez le temps d'en boire un! » Une autre année, le comité avait engagé une massothérapeute pour quelques heures et chaque personne avait droit à un massage sur chaise d'une durée de 15 minutes. Pendant ce temps, elle était remplacée par la technicienne en éducation spécialisée. Le comité s'occupe de dire à tous : « Merci pour ce que vous faites! »

Anne et Chantal : Ce qui ressort le plus chez les jeunes, c'est leur plus grand sentiment d'appartenance à l'école.

Line : L'enfant entend partout qu'il est important de bien s'alimenter : dans la classe, à la maison et au service de garde; l'impact est ainsi beaucoup plus grand.

Chantal : Ce qu'on a fait avec eux, les élèves le réinvestissent pendant leurs temps libres à la maison. Les parents me disent que ça les aide à inculquer de saines habitudes de vie à leurs enfants. École en santé a eu un impact sur le climat de l'école.

Anne : J'ai l'impression que les jeunes se sentent bien à l'école. Mais j'aimerais savoir si l'impact positif se poursuit au secondaire.

Line : Je vois une différence dans leur attitude, dans leur motivation à venir à l'école. Ils sourient plus souvent. Ils sont aussi plus conscients de ce qui est bon ou mauvais pour eux. Ils vont même surveiller les repas que l'on prépare à la maison pour s'assurer qu'ils sont « santé ». On le voit dans plein de petits gestes.

Anne : Dans ma classe, les enfants prennent le temps de manger une collation, le matin, et j'observe qu'ils ont une meilleure concentration durant le reste de l'avant-midi.

Anne : L'année dernière, j'ai fait une activité liée au domaine de l'univers social : nous sommes partis à la découverte des grands explorateurs. Chaque équipe travaillait sur un explorateur en particulier. Compte tenu de

Photo : Denis Caron

Chantal Sirard

l'enthousiasme et de la curiosité des jeunes, le projet a pris de l'ampleur. En français, nous avons lu des textes portant sur les explorateurs, après avoir fait des recherches sur des sites Internet et à la bibliothèque. Nous avons rédigé un résumé et un travail qui a mené à une présentation orale devant les parents. En mathématiques, nous avons calculé les distances parcourues par nos explorateurs et les années qui séparaient chacun de leurs voyages. Une grande œuvre collective, réalisée pendant les cours d'arts plastiques, a été installée à l'entrée de la classe.

Puis, je me suis demandé comment je pourrais enrichir ce projet à l'aide de ma « lunette École en santé ». Le comportement autoritaire des capitaines avec leurs équipages m'a permis de faire le lien avec ma propre façon de « gouverner » la classe et d'appliquer les règles de vie. Nous avons également discuté de la façon dont ils pouvaient résoudre leurs conflits de façon pacifique. Nous avons parlé des règles de sécurité à bord des bateaux de l'époque et je leur ai demandé ce qu'ils devraient apporter, aujourd'hui, pour survivre deux semaines sur un bateau. Nous avons pu parler des différences culturelles en commentant les façons dont les explorateurs abordaient les Amérindiens. L'infirmière est venue nous parler du scorbut, de la carence en vitamine C et de l'importance de faire des choix judicieux en matière d'alimentation. L'hygiéniste dentaire nous a envoyé de la documentation sur la façon dont les gens se brossaient les dents à cette époque. Bref, j'ai tenté de relier les facteurs-clés et les niveaux de l'approche École en santé aux domaines généraux de formation et aux compétences transversales. Je trouve qu'École en santé a enrichi ce que je faisais déjà et y a ajouté du sens.

Line : À la « midinerie », nous avons organisé un concours pour encourager les choix santé dans les boîtes à lunch. Les enfants sont fiers de me montrer qu'ils apportent des aliments sains. Nous avons aussi préparé un grand bol de trempette pour les crudités. Les enfants ont adoré ça. C'était une recette toute simple, mais ils voulaient que je la donne à leurs parents.

Chantal : Nous avons sollicité le soutien des parents pour certains thèmes, par exemple, « manger moins sucré ». Nous avons observé leurs efforts à cet égard et leur avons écrit pour leur dire que nous avions constaté des résultats positifs. Nous les avons remerciés. Les parents ont eux aussi besoin de reconnaissance.

Anne : Il y a un aréna non loin d'ici. Depuis deux ans, les enseignants y allaient patiner avec leurs élèves. Nous avons décidé de faire l'activité après les heures de classe et d'inviter les parents et tous les membres du personnel de l'école à se joindre à nous. Cette initiative a eu un bon succès.

Chantal : Certains parents n'étaient pas disponibles à ce moment, mais à la demande de leurs enfants, plusieurs sont allés patiner avec eux à l'aréna pendant la semaine de relâche ou la fin de semaine.

Anne : Nous avons même prêté des patins usagés aux élèves pour la semaine de relâche.

Chantal : Des enfants m'ont vue patiner avec une de mes filles et m'ont dit : « Madame Chantal, vous patinez! ». C'est important qu'on leur serve de modèle, de prêcher par l'exemple et de faire du sport avec eux. Pour les jeunes, c'est encore plus significatif.

En guise de conclusion...

Dans un monde en perpétuel changement, nous avons besoin de ces approches novatrices qui permettent de s'adapter aux nouveaux besoins qui se manifestent. Est-ce possible? Est-ce réaliste? Ma rencontre à l'école primaire Fleur-Soleil m'a prouvé que l'approche École en santé permet de répondre aux besoins des jeunes, mais sa mise en œuvre doit se faire à certaines conditions : le soutien de la direction, l'implication du personnel de l'école, des parents et de la communauté, la concertation, la mobilisation ainsi que le choix d'actions qui touchent à plusieurs facteurs et à plusieurs niveaux à la fois. Il ne s'agit pas de refaire le monde, mais simplement de poser de petits gestes qui, liés à ceux des autres, auront un impact significatif sur la santé des élèves et sur leur réussite scolaire.

Je voudrais remercier chaleureusement Chantal Sirard, Anne Desrochers et Line Beaudoin de m'avoir ouvert les portes de leur école, mais aussi et surtout, au nom des enfants, pour leur implication auprès d'eux.

M^me^ Annie Tardif est spécialiste en sciences de l'éducation à la coordination des services complémentaires de la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

HIGH 5

ANGLAIS LANGUE SECONDE AU SECONDAIRE

Student Book 1 (224 p.) — ISBN 2-7608-5593-7
Activity Book 1 (160 p.) — ISBN 2-7608-5595-3
Teacher's Guide 1 (779 p.) — ISBN 2-7608-5594-5
Compact disc 1 — ISBN 2-7608-5597-X
Audio cassette 1 — ISBN 2-7608-5598-8

MILES AWAY FROM ORDINARY

Student Book 2 — ISBN 2-7608-5599-6
Activity Book 2 — ISBN 2-7608-5601-1
Teacher's Guide 2 — ISBN 2-7608-5600-3
Compact disc 2 — ISBN 2-7608-5602-X
Audio cassette 2 — ISBN 2-7608-5603-8

LE MATÉRIEL DIDACTIQUE HIGH 5 EST UN CHOIX PROFESSIONNEL ET ÉCLAIRÉ.

Book 1
MARISE ARSENAULT
YVONNE BEAUDOIN
CHANTALE ROSS

Book 2
MÉLANIE BOISSONNEAULT
PAUL BOUGIE
RANDY HAMLYN

Books 1 and 2
RACHEL LALONDE
SCOTT M^cDOUGALL
GLORIA SELLAN
MARTIN TREMBLAY

Directrice
MARTHE POULIN

Le matériel d'anglais langue seconde le plus complet et le plus expérimenté qui soit offert sur le marché.

LIDEC

4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5
Tél. : (514) 843-5991
Téléc. : (514) 843-5252
Sans frais :
1 800 350-5991
Site Internet :
http://www.lidec.qc.ca
Courriel :
lidec@lidec.qc.ca

ÉCOLE EN SANTÉ : UNE APPROCHE PROMETTEUSE POUR LA RÉUSSITE DES JEUNES

par Catherine Martin

La réussite scolaire et la santé sont les deux préoccupations qui ressortent le plus lorsqu'il est question des jeunes. La réussite et le taux de décrochage font régulièrement les manchettes, tout comme l'obésité, le tabagisme, les blessures, la délinquance, le suicide et bien d'autres risques auxquels les jeunes sont exposés. Les écoles du Québec contribuent depuis plusieurs années à l'amélioration de la santé des jeunes en réalisant des activités de prévention dans le cadre du programme pédagogique ou de Vie scolaire. Et pour cause, de multiples recherches ont établi que la santé et la réussite sont étroitement liées. L'éducation contribue au maintien de la santé et la santé préserve les conditions nécessaires à l'apprentissage.

Photo : Denis Caron

Pourtant, les intervenants et les scientifiques ont récemment mis en lumière les limites des efforts traditionnels de prévention en milieu scolaire tels que les programmes, les activités de sensibilisation et les projets lorsqu'ils sont réalisés de manière ponctuelle, sans liens entre eux. On constate que ces interventions gagneraient à :

- prendre en compte le changement des attitudes, des comportements et des compétences ainsi que l'environnement;
- durer plus longtemps et être planifiées à moyen et à long terme;
- cibler non seulement les jeunes mais aussi leurs milieux de vie;
- être davantage liées entre elles et favoriser les liens entre l'école, les familles et la communauté.

Le renouveau pédagogique agit sur ces éléments, en misant sur le développement des compétences et en visant le passage d'un enseignement magistral à une pédagogie axée sur la participation.

L'approche École en santé

Pour maximiser les effets des interventions de promotion de la santé et de prévention, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et celui de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ont récemment mis leurs ressources en commun pour proposer aux milieux scolaires l'approche École en santé, qui allie la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes. De plus, École en santé est en cohérence avec le renouveau pédagogique, puisqu'elle contribue au développement des compétences des jeunes, prévoit la collaboration entre les différents personnels de l'école et implique une ouverture sur la communauté.

Les fondements de l'approche proposée au Québec s'inspirent de principes reconnus et de résultats de recherches effectuées à l'échelle internationale. En effet, l'Organisation mondiale de la santé proposait, durant les années 1980, le concept d'Écoles-santé, qui depuis s'est répandu et a été promu par les organismes de santé les plus crédibles. École en santé met aussi à profit l'expérience fructueuse des écoles québécoises qui expérimentent des approches similaires depuis environ dix ans.

La vision proposée

École en santé propose une vision globale, car elle demande d'agir simultanément sur les facteurs clés du développement des jeunes au moyen d'un ensemble d'actions qui touchent à la fois les jeunes, l'école, la famille et la communauté. Intervenir sur plusieurs facteurs et à plusieurs niveaux permet d'obtenir un impact optimal. Cela s'explique, d'une part, parce que le jeune reçoit constamment les mêmes recommandations concernant la santé partout où il se trouve. D'autre part, les facteurs clés s'interinfluencent et constituent les fondements de plusieurs aspects de la réussite, de la santé et du bien-être. Aussi, les problèmes de santé qui affectent les jeunes sont souvent associés à plusieurs facteurs-clés à la fois. Par exemple, à l'origine des comportements violents, on peut observer une faible estime de soi, des relations sociales difficiles, un climat scolaire tendu, des difficultés en matière de discipline à la maison et une communauté criminalisée.

La démarche de mise en œuvre

L'école assume un rôle central dans la mise en œuvre de l'approche École en santé, puisque celle-ci s'intègre au plan de réussite. Dans le cas où l'école amorce l'élaboration de ce plan, il s'agit de prendre en considération les facteurs clés et les niveaux d'intervention proposés par École en santé et de les intégrer à la planification. Dans le cas où le plan de réussite est déjà établi, il suffit de le bonifier à la lumière des facteurs et des niveaux d'intervention.

Ainsi, une école en santé s'engage à :

- créer un comité École en santé ou mandater un comité déjà existant à cette fin;
- revoir l'état de situation effectué dans le cadre du projet éducatif et du plan de réussite et l'enrichir en matière de santé et de bien-être;
- bonifier le plan de réussite en convenant de priorités de promotion et de prévention et en choisissant des actions appropriées;
- mettre en œuvre et évaluer le plan de réussite de l'école en santé.

La contribution des enseignants dans une école en santé

Une école en santé met à contribution tous les intervenants, mais les enseignants y jouent un rôle fondamental, puisque ce sont eux qui passent le plus de temps avec les jeunes. Leur apport s'inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise et est d'autant plus important qu'ils sont les artisans du climat et de l'environnement pédagogique propices aux apprentissages. Soutenus par la direction, l'équipe-école, les intervenants du domaine de la santé et les organismes communautaires locaux, les enseignants pourraient concrétiser leur contribution au plan de réussite de l'école en santé et ainsi :

Créer des situations d'apprentissage et des projets en rapport avec la santé et le bien-être

Exemples :

- Recherche sur les habitudes de vie dans divers pays.
- Reportages sur des sujets d'actualité comme l'obésité.
- Autoévaluation des habitudes alimentaires et du niveau d'activité physique.
- Bulletin à l'intention des parents, élaboré par les élèves.
- Campagnes, pièces de théâtre ou jeux de rôle liés, par exemple, à la sexualité, à la violence, à l'estime de soi, aux compétences sociales, à l'environnement ou aux comportements sains et sécuritaires.

Établir un climat sain dans la classe

Exemples :

- Appropriation et application des règles de conduite et des mesures de sécurité, dans un souci de cohérence entre la classe, l'école, le service des dîneurs et le service de garde.
- Mise en place du conseil de coopération dans la classe.
- Mise en place d'un projet de médiation par les pairs, en collaboration avec la maison de la famille et l'intervenant du centre de santé et de services sociaux.

Rejoindre et accueillir les parents, les soutenir et les accompagner

Exemples :

- Élaborer des moyens de communication attrayants et réguliers pour rejoindre les parents : invitations, contacts personnels, modalités de soutien à la participation (horaires flexibles, gardiennage, transport, etc.), accent sur la qualité de l'accueil, lieu destiné aux parents, communiqués positifs, etc.
- Collaborer avec les partenaires pour soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle : groupes de soutien en matière de santé, de logement, d'alimentation ou de pratiques parentales, ateliers d'information, accompagnement scolaire, etc.

Le soutien au déploiement d'École en santé

Pour soutenir le déploiement d'École en santé, un résumé de l'approche, un guide, ainsi qu'un exemple de projet éducatif et de plan de réussite d'une école en santé ont récemment été publiés conjointement par le MELS, le MSSS, l'Institut national de santé publique du Québec et l'Association québécoise d'établissements de santé et de services sociaux.

De plus, dans chaque région du Québec, deux répondants, un provenant du réseau de la santé (Direction de santé publique) et l'autre de celui de l'éducation (Direction régionale du MELS), accompagnent les commissions scolaires, les écoles et les centres de santé et de services sociaux dans le déploiement de l'approche École en santé. Une équipe nationale de formation a animé plus d'une vingtaine d'ateliers d'appropriation. Des formations plus approfondies ont aussi été offertes à des accompagnateurs, qui aideront ensuite les écoles à mettre en œuvre l'approche École en santé.

Des outils supplémentaires pour soutenir les écoles sont en conception, dont une revue critique de tous les programmes de prévention qui existent dans les écoles primaires et secondaires au Québec, précisant comment ces derniers peuvent s'intégrer à l'approche École en santé. On prépare aussi des outils de communication : un dépliant, des diaporamas et un site Web. Enfin, une équipe nationale a pour tâche d'évaluer l'implantation et les effets de l'approche École en santé au Québec.

M^me^ Catherine Martin est agente de planification et de programmation à la Direction du développement des individus et des communautés, à l'Institut national de santé publique du Québec.

TROUVER LES MOTS JUSTES, ALLER AU-DELÀ DU MALAISE…

par Francine Duquet

L'éducation à la sexualité à l'école a longtemps fait l'objet de doute, de malaise, voire de suspicion. Elle fut à la fois le « mal nécessaire », la « grande incomprise », la « petite matière ». Il y a toujours eu des résistances et le malaise des divers intervenants impliqués en faisait partie, mais il y a toujours eu également des adultes qui ont accepté de dépasser ce malaise pour offrir aux jeunes une éducation sexuelle de qualité.

À l'exception de ces derniers, qui ont cru au bien-fondé d'une réelle démarche d'éducation à la sexualité auprès des jeunes, on est en droit de se demander jusqu'à quel point l'éducation sexuelle a été réellement prise au sérieux dans le monde scolaire. Y a-t-il une commission scolaire au Québec qui a appliqué dans son intégralité, au primaire, le programme de formation personnelle et sociale (FPS), incluant le volet « Éducation à la sexualité »? (Gouvernement du Québec, 1984). Ce programme était obligatoire et on offrait de plus tout le matériel pédagogique, lequel comprenait des activités d'apprentissage détaillées, nuancées et respectueuses du développement psychosexuel des enfants. Au secondaire, d'autre part, il existe une réelle tradition d'éducation sexuelle qui a eu ses moments de gloire, mais aussi ses moments d'essoufflement. Et bien que ce programme soit d'une grande richesse et très pertinent, il n'a pas toujours bénéficié, hélas, des meilleures conditions d'implantation et n'a pas fait l'objet d'une réelle évaluation.

Présentement, dans le contexte de la réforme de l'éducation, le cours de FPS a été retiré du programme d'études du primaire et le sera prochainement de celui du secondaire. Pour ceux et celles qui s'investissaient dans ce programme et qui ont mené de belles réflexions avec les élèves, ils auront certes à en faire le deuil. Toutefois, il faut bien admettre que ces dernières années, l'application parfois boiteuse du programme d'éducation sexuelle, et ce, au primaire comme au secondaire, a donné une fausse assurance de travail accompli – comme si cette tâche ne revenait qu'au « prof de FPS ». En ce sens, la réforme actuelle de l'éducation nous donne une belle occasion pour penser et faire autrement l'éducation affective et sexuelle, car elle ne sera plus l'apanage d'une seule discipline. En effet, on inclura l'éducation sexuelle dans le domaine des compétences transversales, lesquelles sont intégrées aux différentes matières (Duquet 2004). Ainsi, les notions relatives à la sexualité pourront se retrouver dans des domaines d'apprentissage tels que le français, l'enseignement moral, les sciences et la technologie ou les arts plastiques. Ce qui n'est pas sans créer d'inquiétudes… Qui s'en chargera réellement dès lors? Tous les enseignants seront-t-ils en mesure d'en parler? Et ce, dans toutes les matières? Certains s'en disent incapables; d'autres se désintéressent tout à fait de la question. En réalité, il n'est pas dit que tous les intervenants et enseignants, quels qu'ils soient, doivent inévitablement et obligatoirement faire de l'éducation à la sexualité auprès de leurs élèves. Il est vrai cependant qu'une collaboration entre les divers interlocuteurs (le personnel enseignant, les professionnels de la santé et des services sociaux, le personnel de soutien, le conseil d'établissement et la direction, la commission scolaire et certains organismes communautaires, etc.) est souhaitée et recommandée. Bien que tous les adultes qui gravitent autour de l'enfant ou de l'adolescent soient concernés d'une façon ou d'une autre par un mandat d'éducation sexuelle, tous ne seront pas nécessairement des agents officiellement désignés. D'autres, cependant, seront les piliers de l'implantation de cette démarche.

Photo : Denis Caron

Cela dit, plusieurs situations d'éducation sexuelle se gèrent de façon informelle. Prenons par exemple les surveillants dans la cour de l'école. À partir du moment où ils interviennent lorsqu'ils sont témoins d'insultes (plus précisément celles à connotation sexuelle) ou d'intimidation de la part d'élèves auprès d'autres personnes (par exemple, traiter quelqu'un de tapette ou de salope), ils gèrent une situation d'éducation sexuelle, sans pour autant que cela représente un cours sur la sexualité. Lorsque la directrice d'une école rencontre une élève pour lui expliquer les raisons d'un code vestimentaire et indiquer les limites concernant le port de camisoles suggestives, là encore il s'agit d'une situation d'éducation sexuelle; on amène ainsi une réflexion qui va au-delà de la seule interdiction. Et que dire des peines d'amour que l'on confie à l'enseignante dans le couloir de l'école ou du vocabulaire vulgaire ou de gestes sexuels déplacés de certains jeunes, auxquels il importe de réagir? De tels exemples sont nombreux. En fait, l'éducation à la sexualité n'est pas la responsabilité d'une seule et unique personne dans l'école, pas plus qu'il ne suffit d'une seule intervention ponctuelle sur le thème de la sexualité en classe pour avoir l'impression du « travail accompli ».

Cela dit, plusieurs situations d'éducation sexuelle se gèrent de façon informelle.

Bien que l'on s'entende pour dire que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants en matière de sexualité, les intervenants du milieu scolaire sont également des interlocuteurs significatifs auprès des élèves. Plusieurs l'ont dit : l'école est un milieu de vie. Et en ce sens, tous les adultes qui interviennent auprès des enfants et des adolescents doivent se préoccuper de leur développement.

Concrètement, dans l'école, ça veut dire quoi?

Précisons tout d'abord que dans certains domaines d'apprentissage (enseignement moral ou enseignement religieux, science et technologie, etc.), des thématiques liées à la sexualité sont intégrées à l'enseignement formel de ces disciplines. Ainsi, au secondaire, l'enseignant de science et technologie aura à informer les jeunes des diverses méthodes contraceptives; l'enseignant d'enseignement moral, pour sa part, pourra discuter avec les ados de la signification du sentiment amoureux et des enjeux et motivations face aux premières relations sexuelles. Cela fait déjà partie du curriculum.

Parallèlement à cela, en rapport avec le domaine général de formation Santé et bien-être, des thématiques précises seront également considérées en respectant le niveau de développement des enfants et des adolescents (voir, à ce propos, le document *Éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation,* publié par le gouvernement du Québec en 2003; vous pouvez le télécharger sur le site Internet du MELS). Donnons quelques exemples concrets : au secondaire, l'enseignant d'histoire peut discuter des perceptions différentes du concept de beauté selon les époques et les cultures; l'enseignante d'enseignement moral ou religieux, en collaboration avec un ou une sexologue, peut débattre des enjeux moraux et sociaux de la commercialisation indue du corps dans les médias et de la séduction strictement sexuelle; la personne responsable du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire peut organiser un débat-midi sur les raisons pour lesquelles nous sommes si fascinés par la beauté et par cette obsession du corps parfait, et discuter des pièges dans lesquels nous risquons de tomber lorsque nous misons uniquement sur l'apparence; au laboratoire d'informatique, en collaboration avec le professeur d'arts, les élèves peuvent créer un « corps idéal » à l'aide d'un logiciel et discuter de l'impact de la falsification des images médiatisées sur la perception de notre image corporelle (autant chez les jeunes que chez les adultes); l'infirmière peut informer les jeunes au sujet des risques des diètes excessives sur la croissance et la santé et discuter de l'évaluation souvent trop sévère qu'ils font de leur propre image corporelle en transition; l'enseignant d'éducation physique peut établir des règles visant à respecter la pudeur des garçons et des filles dans les vestiaires et le gymnase ou à la piscine. Ainsi, huit intervenants différents analysent une même problématique (l'image corporelle) à partir de la réalité des adolescents et y apportent un éclairage lié à leur expertise. Les jeunes auront donc une vue d'ensemble et comprendront mieux la diversité et la complexité de la sexualité humaine. Développer la capacité à faire des liens et à être critique est fondamental en éducation.

> Ne devrions-nous pas tous être concernés par une éducation à la sexualité de qualité?

Le succès de cette formule repose en partie sur la coordination de la procédure. Au départ, les directions d'école furent désignées pour le faire et elles devront œuvrer en collaboration, il va de soi, avec leurs équipes-école. De même, des projets pourront s'arrimer avec le cadre d'intervention proposé par le MEQ (Gouvernement du Québec 2003), le projet École en santé (Gouvernement du Québec 2004) et les compétences et expertises d'organismes et de professionnels extérieurs.

Dans les anciens cours de FPS, les élèves se retrouvaient souvent avec le même enseignant ou la même enseignante pour toute l'année. Si cette personne était compétente, motivée, dynamique et habilitée à en parler, ils avaient ainsi la chance de pouvoir discuter intelligemment et adéquatement de sexualité. À l'inverse, si la personne était visiblement embêtée par cette tâche, limitait considérablement les échanges ou pire, disait des aberrations, c'en était fait pour l'année. J'en prends pour preuve cette situation où un enseignant a dit à des élèves du secondaire qu'à la suite d'un « avortement », les filles prenaient du poids… Une façon bien insidieuse et inopportune de faire passer un message orienté concernant l'interruption volontaire de grossesse. Une mère qui en avait été informée par sa fille avait été choquée par ce commentaire, mais n'est malheureusement pas intervenue auprès des autorités scolaires pour rectifier la situation. Ne devrions-nous pas tous être concernés par une éducation à la sexualité de qualité? De même, les démarches positives et adéquates de la part d'autres enseignants et intervenants ne mériteraient-elles pas d'être soulignées et partagées? En somme, la collaboration avec d'autres partenaires motivés, volontaires et compétents dans l'école et le travail en équipe qui en découlera permettront aux enfants et aux ados d'avoir une vision plus globale de la sexualité humaine. Ces échanges amèneront également les intervenants à partager un langage commun, avoir du soutien, développer des habiletés et travailler de manière cohérente.

Intéressant! Très bien sur papier, direz-vous? Mais y arriveront-ils? En fait, la question incontournable est la suivante : comment se fait-il, qu'en 2006, il soit toujours si difficile pour une grande proportion d'adultes de parler d'amour et de sexualité aux enfants et aux adolescents?

1re hypothèse :

Une vision réductrice de la sexualité a induit des craintes démesurées face au mandat d'éducation à la sexualité. En effet, si la perception de ce qu'est la sexualité se limite à la seule génitalité ou aux relations sexuelles, faire de l'éducation sexuelle, dès lors, ne devient-il pas de l'information anatomique ou associée principalement à l'agir sexuel? La sexualité touche à diverses dimensions (biologique, sociale et culturelle, psychologique et affective, morale, éthique, religieuse et finalement, communicative) et va bien au-delà de l'éducation pubertaire ou de la prévention des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS). Elle concerne l'ensemble de la personnalité et constitue la base de la connaissance de soi et de la relation à l'autre. Élargir notre vision de la sexualité est une première étape importante pour éventuellement considérer une majorité de ces dimensions dans nos interventions et développer des habiletés certaines à gérer notamment les aspects affectifs.

2e hypothèse :

Le fait de parler de sexualité à des enfants et à des adolescents suscite une gêne, un malaise bien légitime. En effet, la difficulté de trouver les mots justes, de discuter de

Photo : Denis Garon

sujets considérés plus intimes, le manque réel d'habiletés pédagogiques ou l'ignorance concernant les façons de faire, la crainte de choquer la sensibilité d'un enfant ou d'un adolescent, celle de faire de l'ingérence, notamment, dans la vie privée des ados, etc., sont des facteurs qui expliquent le silence ou la maladresse des adultes. Il est vrai que la plupart d'entre nous avons connu peu d'adultes, lorsque nous étions enfants ou adolescents, qui nous ont parlé simplement et adéquatement de sexualité, ce qui peut expliquer notre propre difficulté à le faire. Étonnamment, ce malaise semble persister malgré le recul et malgré que nous ne soyons plus sous le joug de principes moralisateurs stricts. Sans compter que nous sommes bombardés par de nombreux messages sexuels médiatiques qui font office d'éducateurs à la sexualité; ce qui devrait d'ailleurs nous inciter à réagir et à assumer davantage notre rôle. « On veut attendre d'être à l'aise pour en parler, mais il faut en parler pour devenir à l'aise » (St-Jean 1989). Et bien, qu'il existe une abondante littérature pour nous aider, il nous faut au départ avoir ce désir d'accompagner les jeunes dans leur quête de sens quant à ce que représente et signifie la sexualité dans la vie des jeunes.

2e hypothèse :

Certains adultes hésitent à donner des limites claires en matière d'éducation sexuelle de peur d'être perçus comme puritains ou moralisateurs. Les enseignants, par exemple, ont peur de passer pour « vieux jeu », voire « quétaines ». Les parents, quant à eux, ne veulent pas, aux yeux de leurs enfants, être considérés comme étant les plus sévères, être ainsi « la pire des pires des mères », comme disait une fillette de 12 ans à sa mère qui refusait qu'elle aille au cinéma avec ses petites copines un soir durant la semaine. S'ajoute à cela la préoccupation de savoir si ses propres repères sont adéquats. Lorsqu'on est soi-même en quête de réponses, de cadres de référence, il peut être difficile de prendre sa place d'adulte. D'ailleurs, le problème actuel est que l'on considère les enfants comme des adolescents et les adolescents comme des adultes; de plus, certains adultes ne semblent pas eux-mêmes être sortis de leur « crise d'adolescence »! Comme le dit si bien M^me^ Pacom, sociologue : « Où est l'adulte? » (Pacom 2005). Le commentaire d'un jeune garçon de 16 ans confirme cette situation avec une étonnante lucidité : « Mes parents ne veulent pas être mes parents, ils ne veulent pas vieillir! ». Être l'adulte dans ce cas-ci, c'est être en mesure de proposer une réflexion et de ne pas se limiter à un rôle d'observateur passif.

3e hypothèse :

Nous assistons présentement à une explosion de messages, de conduites et de modèles liés à la sexualité. Et on doit bien l'admettre, ces nouveaux phénomènes sexuels auxquels nous faisons face (cyberpornographie, amitiés sexuelles (fuckfriends), clavardage sexuel, soirées entre jeunes où des pratiques sexuelles explicites se font en public, vêtements suggestifs des fillettes, etc.) nous déstabilisent. D'autant plus qu'ils vont à l'encontre des registres habituels de ce que nous connaissions ou imaginions de la sexualité adolescente, voire même du développement psychosexuel des enfants. Ainsi, philosophes, sociologues, pédiatres et sexologues qualifient notre société « d'hypersexualisée » (Schwartz 2000), « d'impudique et d'exhibitionniste » (Jacquet 1997), de « société du sexe instantané » (Folscheid 2002), où nous sommes exposés à un incessant « tapage sexuel » (Robert 2005). Et c'est parce que cette surenchère et cette banalisation de la sexualité nous déstabilisent qu'il faut nous y attarder plus longuement et y réfléchir personnellement et collectivement. En fait, cela nous demande d'être davantage concernés, voire impliqués, et de nous questionner sur nos perceptions, conceptions et valeurs, d'aller au-delà de nos peurs et de nos malaises, de développer des habiletés réelles à en parler de façon explicite, d'exposer nos convictions, de donner du sens et d'indiquer parfois des limites claires. Et surtout d'être lucides devant ces réalités et de ne pas jouer à l'autruche. Car le silence cautionne. En fait, de plus en plus d'enfants et d'adolescents se butent à des adultes qui ne prennent plus position.

Les habiletés qu'exige une réelle éducation à la sexualité

Pour intervenir adéquatement, nous devons être en mesure d'analyser le plus objectivement possible la situation, considérer l'âge de l'enfant ou de l'adolescent, son niveau de développement et de maturité, le contexte dans lequel la situation s'est produite ou la préoccupation a été exposée, les valeurs en jeu, les questions à poser et finalement, les messages que nous voulons livrer. Notre intention éducative doit être claire. Nous ne pouvons plus nous limiter à transmettre des connaissances. Il faut aussi travailler la question des repères et des limites.

Voici deux exemples concrets pour illustrer nos propos :

1. Tous les jours, une fillette de 8 ans se présente à l'école maquillée (fond de teint, mascara, rouge à lèvres)et va même retoucher son maquillage durant la récréation. Sa mère ne semble pas y voir là un problème particulier. Est-il normal qu'elle doive déjà, à son jeune âge, miser sur l'apparence (au lieu d'aller jouer avec les autres enfants à la récréation)? De plus, il importe de faire la différence entre « jouer à la madame » en utilisant le maquillage de sa mère, ses souliers et ses bijoux, pour se déguiser, en quelque sorte, et le fait d'outrepasser l'aspect ludique pour ainsi dire « devenir la madame ». Le côté imaginatif et projectif de ce jeu est tout à fait normal, mais permettre à cette enfant de devenir « une adulte » au-delà du jeu pose un réel problème. Soudainement, elle n'apparaît plus comme une fillette de 8 ans. Y a-t-il ici un lien à faire avec le phénomène de l'érotisation de l'enfance? Dans un tel cas, il appartient à l'adulte (le parent, l'enseignante ou l'enseignant ou la direction d'école) d'établir les limites.

2. Une adolescente de 16 ans veut que son copain vienne dormir à la maison avec elle. Ceci va nécessairement amener une discussion entre elle et ses parents. Encore là, il faut tenir compte du contexte, de l'âge, des valeurs familiales, de la présence d'autres enfants plus jeunes, du fait d'accepter ou non de partager une certaine intimité en famille (en effet, cela implique la présence d'un autre couple, celui-ci adolescent, à l'intérieur d'une dynamique familiale), etc. Devant une telle demande, par exemple, des parents avaient acquiescé parce qu'ils connaissaient bien le garçon en question, que ce dernier avait le même âge que leur fille (16 ans), que les jeunes étaient amoureux depuis un certain temps et, qu'à titre de parents, ils préféraient que leur fille soit dans sa propre chambre et qu'elle se sente en sécurité, tout en étant plus indépendante. Toutefois, ils n'avaient pas expliqué tout cela à leur fille. Ils avaient accepté que son petit ami vienne dormir à la maison, mais sans lui donner les raisons qui justifiaient leur décision. Pourtant, c'est précisément cette réflexion qui fait du sens, qui rend la décision porteuse de valeurs. C'est ensemble, comme parents, qu'ils ont réfléchi aux implications de cette décision, qu'ils n'avaient pas prise à la légère. Ce n'était pas pour paraître « *cool* » ou pour ne pas avoir à vivre des querelles inutilement épuisantes qu'ils avaient accepté. Dans ce cas-ci, il aurait été important d'indiquer à leur fille en quoi leur réponse reflétait leurs convictions et le souci qu'ils avaient de son bien-être.

Une autre mère m'explique qu'elle ne veut pas que le petit ami de sa fille (les deux sont également âgés de16 ans) vienne dormir à la maison et elle m'expose ses raisons toutes fort légitimes. Mais, me dit-elle : « J'ai moi-même un nouveau copain qui vient dormir à la maison; je vais donc devoir acquiescer à la demande de ma fille ». Je lui réponds que c'est elle, la mère, et qu'elle a un privilège d'adulte. Bien qu'elle doive considérer le contexte et l'approche à privilégier pour que son nouvel ami soit intégré dans sa vie et dans son quotidien tout en respectant la sensibilité de ses enfants, elle demeure essentiellement l'adulte. Ici encore, il s'agit d'une question de repères et de limites. On le voit bien, les possibilités d'inculquer un sens des valeurs relativement à la sexualité sont multiples.

En somme, l'éducation à la sexualité est nécessaire, que ce soit dans le milieu familial ou à l'école. D'abord pour répondre et accompagner les jeunes dans leur cheminement; les enfants et les ados demeureront toujours des jeunes, avec leurs univers propres et les questionnements spécifiques de leur âge. D'autre part, il importe de développer leur esprit critique devant les messages et les modèles que notre société hypersexualisée leur propose. En effet, la réalité sociale commande des actions concertées pour éviter les pièges d'une éducation sexuelle façonnée par certains médias, davantage préoccupés par la cote d'écoute et la rentabilité qui y est associée que par le développement harmonieux des enfants et des adolescents.

Cela dit, il apparaît trop facile de simplement accuser le débordement des médias ou le manque de jugement des jeunes. Il faut nous aussi nous demander si, comme adultes, nous prenons notre rôle à cœur afin d'encadrer les enfants et les adolescents, les protéger au besoin, les faire réfléchir, les questionner sur leur compréhension du monde et leur faire part de nos valeurs, de nos principes et de notre conception de l'amour et de la sexualité. Au-delà du sensationnalisme médiatique, la sexualité est au cœur de l'identité sexuelle, de la relation à l'autre et de l'épanouissement et du bien-être d'une personne.

En conclusion

Préoccupés par la qualité de vie des générations qui nous suivent, nous devrons dépasser certains préjugés et certaines craintes démesurées à l'égard de l'apprentissage de la sexualité et faire l'effort de nous investir dans notre rôle d'éducateur. D'autres adultes l'ont fait avant nous, à une époque où les préjugés sociaux et la rectitude morale représentaient des barrières immenses à franchir pour oser parler simplement de sexualité. En 2006, l'éducation sexuelle nous demande une certaine ouverture d'esprit (qui n'est pas du laxisme) et une grande lucidité (qui ne signifie pas de tout banaliser ou de baisser les bras) pour répondre à la quête de sens des enfants et des adolescents. Pour ce faire, il faut nous-mêmes nous questionner sur l'essentiel de cette démarche et non pas nous en décharger sur les autres.

Une éducation affective et sexuelle basée, entre autres, sur l'intelligence, le discernement, la sensibilité et la dignité ne peut être qu'un défi intéressant pour tout individu ainsi que pour la collectivité.

M^me^ Francine Duquet est professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle est également la conceptrice du document d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme.

Références bibliographiques

DUQUET, Francine. *L'éducation sexuelle à l'école : ce que nous propose la réforme*, conférence et participation à un panel pour la Fédération du Québec pour le planning des naissances, Actes du colloque ayant pour thème « Pour une éducation à l'image de nos valeurs : regard sur les enjeux actuels », 21 mai 2004, p. 12-13.

FOLSCHEID, Dominique. *Sexe mécanique – La crise contemporaine de la sexualité*, Paris, Éditions La Table Ronde, 2002.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme d'études et Guide d'activités, primaire. Formation personnelle et sociale, Volet Éducation à la sexualité*, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, 1984.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation - Outils pour l'intégration de l'éducation à la sexualité dans la réforme de l'éducation*, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes – École en santé*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Institut national de santé publique du Québec, Association québécoise d'établissement de santé et des services sociaux, Québec, 2005.

JACQUET, Yves. Conférence donnée pour la Fondation de France et l'École des parents et éducateurs de l'Île-de-France en 1997, reproduite dans ANATRELLA, Tony et JACQUET, Yves, *Adolescents et adultes : des corps en présence, Pro-Ado - Association canadienne pour la santé des adolescents*, vol.9, n°3, septembre 2000, p. 13-29.

PACOM, Diane. *Les enjeux et défis auxquels font face les jeunes d'aujourd'hui* , conférence donnée au congrès sur la santé mentale organisé par le Centre hospitalier Pierre-Janet, à Gatineau, le 20 octobre 2005.

ROBERT, Jocelyne. *Le sexe en mal d'amour : de la révolution sexuelle à la régression érotique*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2005.

ST-JEAN, Nicole. *Les relations sexuelles : du désir au plaisir*, conférence donnée lors d'un « mercredi santé », au Collège Ahuntsic, à Montréal, le 15 février 1989.

L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DANS LE CONTEXTE DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION : MYTHES ET RÉALITÉS

par Sylviane Proulx

Vous avez sans doute déjà entendu des commentaires tels que : « Avec la réforme, il ne se fait plus d'éducation à la sexualité à l'école. », ou encore : « Maintenant, tous les enseignants, quel que soit leur domaine d'apprentissage, doivent faire l'éducation à la sexualité des élèves. » Vous vous demandez peut-être ce qu'il en retourne au juste?

À la suite des États généraux sur l'éducation tenus en 1996, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum recommandait de se centrer sur les disciplines majeures et de donner plus de place aux « matières essentielles ». C'est dans ce contexte que le cours Formation personnelle et sociale, qui comportait un volet d'éducation à la sexualité, a été aboli. Doit-on en conclure que l'éducation à la sexualité a été bannie de l'école? Certainement pas.

Alors que le Programme de formation de l'école québécoise vise la structuration de l'identité de l'élève, la construction de sa vision du monde et le développement de son pouvoir d'action, il serait bien incohérent de penser que l'éducation à la sexualité puisse ainsi être évacuée de l'école.

Dans le contexte social actuel qui tend vers l'hypersexualisation des rapports entre les hommes et les femmes, alors que le code vestimentaire fait la une des journaux et que les jeunes sont de plus en plus exposés à toutes sortes de modèles sexuels, quel rôle l'école doit-elle jouer? Indépendamment de ce contexte social particulier, n'y a-t-il pas lieu de proposer à nos élèves une véritable démarche d'éducation à la sexualité?

Afin de soutenir les intervenants scolaires dans cette nouvelle avenue, le ministère de l'Éducation (MEQ), en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), avait produit en 2003 un document sur le sujet[1]. Les craintes relativement au mandat d'éducation à la sexualité y sont abordées. On y explique les points d'ancrage dans le renouveau pédagogique, les caractéristiques marquantes du développement psychosexuel de l'enfant et de l'adolescent ainsi que la nature des interventions et le rôle des différents acteurs dans l'implantation d'une telle démarche à l'école. Le document contient également des exemples d'activités, de projets et de situations d'apprentissage. Disponible sur le site Internet du Ministère ou auprès de ses directions régionales, ce document réaffirme l'importance d'une démarche d'éducation à la sexualité à l'école.

Photo : Denis Caron

Conscient que cette nouvelle approche nécessite des changements majeurs dans les façons de faire, le MEQ, en collaboration avec le MSSS, a organisé des sessions régionales de formation sur le sujet. Entre février 2004 et mai 2005, vingt-deux sessions de formation, toutes fort appréciées, ont eu lieu dans l'ensemble des régions du Québec. Le projet se poursuit en 2005-2006.

> En effet, ils ont tous une responsabilité. Mais ils ne sont pas les seuls.

Pour relever le défi actuel de l'éducation à la sexualité, qui est de permettre aux jeunes d'avoir une réflexion juste, critique et sensible à propos de la sexualité et de son expression, le réseau scolaire devra faire preuve d'ouverture, de responsabilisation, de leadership et d'accompagnement de son personnel dans la mise en œuvre d'une véritable démarche d'éducation à la sexualité à l'école. Sans oublier l'indispensable contribution des parents, la concertation sera plus nécessaire que jamais entre la direction, les enseignants, les professionnels et les intervenants des réseaux de l'éducation et de la santé.

Maintenant, est-ce que tous les enseignants sont tenus de faire l'éducation à la sexualité des élèves? En effet, ils ont tous une responsabilité. Mais ils ne sont pas les seuls. L'élève lui-même, ses parents, le personnel des services éducatifs complémentaires ainsi que le personnel de la santé et des services sociaux travaillant à l'école, le conseil d'établissement et la direction d'école, la commission scolaire et la communauté, tous ont un rôle à jouer[2].

Oui, mais encore? Qu'en est-il de la contribution de l'enseignant de mathématique ou de celui de géographie? Tout éducateur à l'école, ne serait-ce que par son attitude, ses sous-entendus et ses réactions aux situations quotidiennes vécues en classe et à l'école, transmet des messages parfois implicites, parfois explicites, à propos de la sexualité. Et, en ce sens, tout adulte qui travaille auprès des enfants et des adolescents a, dans une certaine mesure, la responsabilité de leur éducation à la sexualité.

De plus, tous les domaines d'apprentissage doivent prendre en compte les domaines généraux de formation, dont le domaine Santé et bien-être, parce que l'on souhaite responsabiliser l'élève dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité. Cela n'exclut pas que certains domaines d'apprentissage seront davantage propices à une démarche plus formelle ou plus explicite en matière d'éducation à la sexualité. L'annexe III du document cité plus haut fournit une multitude d'exemples qui illustrent différentes façons d'aborder ces questions dans les divers domaines d'apprentissage ou en collaboration avec le personnel des services complémentaires et les ressources de la communauté.

À toute personne soucieuse de proposer une réflexion aux élèves et de leur offrir des repères en matière de sexualité, à toute équipe-école désireuse d'initier ou de poursuivre une démarche auprès des jeunes en ce sens, je recommande grandement la lecture de ce document. Vous y trouverez un propos intelligent et sensible sur cette délicate question et des repères pour intégrer l'éducation à la sexualité dans vos actions éducatives et ainsi contribuer davantage au développement des jeunes.

M^me^ Sylviane Proulx est spécialiste en sciences de l'éducation, à la Coordination des services complémentaires de la Direction générale de la formation des jeunes, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. Ministère de l'Éducation, *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, 2003.
2. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, p. 31 à 36.

LE RÔLE DE L'ÉDUCATEUR PHYSIQUE

par Robert Goyette et Joël Bouthillette,
avec la collaboration de Yvon Lachance, Pascale Parlier et Claude Robillard

La situation de la santé et du bien-être dans notre société est préoccupante. Elle est plus particulièrement criante chez les jeunes[1] qui fréquentent nos écoles. Le problème est difficile à résoudre étant donné la diversité des facteurs externes (les médias, la publicité, les pairs, etc.) qui influencent leurs choix de conduite relativement à leur santé et à leur bien-être. Les solutions qui peuvent nous permettre de réduire l'ampleur du problème le sont tout autant. Il existe pourtant, au sein de nos écoles, des façons de faire et des ressources qui pourraient contribuer à modifier cette réalité. Le défi que nous devons relever collectivement est de préparer nos jeunes pour qu'ils puissent prendre conscience de leur état de santé et s'engager, de façon autonome et permanente dans un processus de changement des habitudes de vie qui sont néfastes. Bien que le milieu familial demeure le premier lieu d'influence pour s'approprier de saines habitudes de vie, l'école est souvent reconnue comme ayant une responsabilité importante à cet égard. Que savons-nous des représentations des jeunes concernant la santé et le bien-être? Quels facteurs influencent leurs choix d'action? Comment l'école peut-elle contribuer aux solutions? Quel rôle peut jouer l'éducateur physique dans ce contexte?

Les représentations des jeunes et les facteurs qui les influencent

Être bien et en santé, qu'est-ce que ça veut dire pour des jeunes du primaire et du secondaire? Contrairement à ce que nous serions portés à croire, les résultats d'une étude récente (Michaud 2002) indiquent que les jeunes sont en mesure de reconnaître des caractéristiques qui illustrent des façons d'être et de faire proches de celles qui témoignent d'une bonne santé globale. Leur interprétation concorde en grande partie avec ce que l'Organisation mondiale de la santé (1983) définit comme « un état de complet bien-être physique, mental et social qui ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité ». Leurs représentations ne seraient donc pas un problème en soi…

Nous savons qu'au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, leur niveau de sédentarité et l'adoption d'habitudes de vie néfastes tend à augmenter. Ce phénomène engendre

Photo : Denis Caron

Le sport est le dépassement de soi. Le sport est école de vie.
Aimé Jacquet

d'importantes préoccupations concernant leur condition physique et leur santé, et ce, dès le début de l'adolescence (Desharnais et Godin 1995; Kino-Québec 2000; Ledent et autres 1997; Yan, Thomas et Thomas 1998). Les résultats d'études sur l'état de santé des jeunes indiquent qu'ils présentent au moins un facteur[2] associé aux maladies cardiovasculaires les plus fréquentes, des problèmes liés à la densité osseuse de même que certains troubles de santé mentale comme l'anxiété et l'anorexie.

Bien que les jeunes reconnaissent l'importance d'une bonne santé et qu'ils peuvent nommer des conditions qui favorisent un état de santé optimal, l'adoption de comportements qui en témoigneraient ne va pas en ce sens. Dans quelle mesure les cours d'éducation physique peuvent-ils les engager dans des actions concrètes à l'égard de leur santé?

Plusieurs constats (voir Michaud 2002) soulignent qu'ils seraient sensibles à certaines conditions qu'ils jugent essentielles pour les inciter à adopter une pratique régulière d'activités physiques :

- la recherche de plaisir dans la pratique;
- le sentiment d'un accomplissement personnel;
- l'amélioration de certaines facettes de leur condition physique et d'habiletés motrices;
- les occasions de gagner, de plaire aux autres, d'être avec ses amis ou de faire partie d'une équipe;
- le soutien des parents et des pairs.

Lorsque les cours d'éducation physique prennent en compte des éléments de contenu relatifs à la santé et au bien-être (par exemple la contribution à la croissance, l'effet sur le poids corporel, l'amélioration de la qualité de récupération, la détente mentale, les émotions agréables, l'amélioration de la masse et du tonus musculaire) dans les activités proposées, il semble que l'attitude des jeunes à l'égard de la pratique d'activités physiques en dehors du cadre scolaire soit plus favorable. Ces élèves seraient plus enclins à reconnaître l'apport d'une pratique régulière sur leur santé que ceux qui sont exposés à des formules de cours plus traditionnelles. On peut donc croire que si ces

Photo : Denis Caron

éléments sont absents, abordés de façon plus théorique ou limités à des capsules d'information, l'impact serait moindre sur leurs actions concernant leur santé et leur bien-être.

Par ailleurs, les facteurs qui les inciteraient à se désengager ne seraient pas nécessairement liés aux activités physiques elles-mêmes. Les conditions ou les contextes dans lesquels elles se réalisent en seraient plutôt la cause. À titre d'exemples :

- la diminution du temps d'engagement dans le jeu;
- l'insistance accordée aux enjeux (prix, classement, pointage, etc.) par l'enseignant;
- la difficulté de s'améliorer, à cause des occasions restreintes de pratique;
- la monotonie, le manque de variété et de choix d'activités physiques;
- le sentiment d'incompétence lié à des échecs répétés ou à un historique d'échecs dans des contextes similaires;
- l'évaluation négative des pairs ou de l'enseignant.

Ces conditions sont intimement liées à la manière dont les cours d'éducation physique sont gérés par l'enseignant. Il faut noter qu'elles peuvent aussi bien concerner la pratique d'activités physiques à l'extérieur de l'école (clubs sportifs, services de loisirs, activités para-scolaires, etc.).

Le rôle de l'école

Pour favoriser l'adoption d'habitudes de vie saines et actives à l'école, nous avons longtemps cru que les campagnes d'information ou les capsules santé pouvaient entraîner des changements notables. Malheureusement, les résultats ne furent pas convaincants. À la lumière de la recherche effectuée sur la modification de comportement à l'égard de la santé, nous sommes en mesure aujourd'hui d'envisager d'autres avenues.

L'école doit toujours maintenir son intention d'informer les jeunes sur les facteurs influençant leur santé. La différence tient au fait que la pertinence de ces informations prend tout son sens lorsque les jeunes sont engagés dans des processus actifs de changement qui les impliquent directement. Comme le soulignent plusieurs auteurs (Cooper 2005; Deslandes 2001; Jourdan 2005), l'école ne doit plus se confiner dans un rôle secondaire au regard de la santé et du bien-être. Il devient nécessaire d'amener les jeunes à prendre conscience de leurs besoins fondamentaux, à développer une vision critique sur leurs choix d'actions concernant leur santé et leur bien-être et à comprendre, en particulier, les effets négatifs de la sédentarité sur leur qualité de vie immédiate. Est-il possible que l'école puisse relever ce défi sans considérer l'apport de l'ensemble des intervenants?

Les programmes de formation du primaire et du secondaire donnent des indications claires quant aux intentions à promouvoir à l'égard de la santé et du bien-être à l'école. Placés comme trame de fond aux apprentissages disciplinaires, les domaines généraux de formation (DGF), par le biais des intentions éducatives qui les sous-tendent, concernent l'ensemble du personnel de l'école et donnent du sens aux apprentissages. L'articulation de plusieurs de ces intentions éducatives peut contribuer à l'amélioration des habitudes de vie de l'élève, le DGF « Santé et bien-être » offrant une opportunité d'exploitation privilégiée dans ce contexte.

Bien que ce domaine soit l'affaire de tous, il importe que l'école s'assure de la complicité du milieu familial (Michaud 2002; Desharnais et Godin 1995; Hamel, Blanchet et Martin 2001). Il est reconnu que lorsque les

parents accordent de l'importance à l'éducation physique et à la pratique d'activités physiques, leurs enfants sont plus facilement enclins à une participation active et régulière. À la lumière de ces constats, il importe donc que les actions de l'éducateur physique soient accentuées, non seulement auprès des collègues qui côtoient ces jeunes, mais surtout auprès des familles de ces derniers. C'est dans ce contexte que l'éducateur physique peut jouer un rôle particulier.

Le rôle de l'éducateur physique

Trois dimensions caractérisent le rôle de l'éducateur physique. La première est liée à la mise en œuvre des programmes de formation des jeunes et plus particulièrement des programmes d'éducation physique et à la santé au primaire et au secondaire. La deuxième concerne les actions à préconiser afin de susciter un intérêt grandissant pour une pratique régulière d'activités physiques et pour modifier certaines habitudes de vie des jeunes qu'il accompagne. La dernière dimension réfère à son rayonnement professionnel et à sa capacité d'établir une complicité et une concertation entre les intervenants de l'école, la famille et la communauté.

Capable à mettre en œuvre le programme d'éducation physique et à la santé

Les aspirations qui sous-tendent les programmes d'études[3] actuels, au regard de la santé et du bien-être, ne sont pas nouvelles. Les programmes des années 80, bien qu'orientés différemment, souhaitaient favoriser des visées qui considéraient surtout la mesure de la condition physique des jeunes, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. La pratique professionnelle a maintenu cet aspect et a accentué la recherche d'amélioration de l'efficience motrice. La croyance voulait que la maîtrise d'une panoplie d'actions motrices soit un incitatif suffisamment puissant pour que les jeunes pratiquent régulièrement des activités physiques en dehors de l'école. Les constats d'aujourd'hui, issus d'expérimentations professionnelles et de la recherche, n'incitent plus à persister dans cette voie.

Les programmes actuels soulignent l'importance d'aller au-delà d'une recherche d'efficience motrice. Ils s'inscrivent dans une perspective de développement global de la personne, et ce, du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Ils favorisent le développement des mêmes compétences tout au long de la formation scolaire obligatoire. Dépendant des contextes d'activités physiques qui sont proposés, les programmes insistent pour que l'éducateur physique favorise chez les élèves la diversité de leur répertoire d'actions motrices et l'amélioration de leurs habiletés cognitives et sociales. Il engage les jeunes dans des processus où ils sont appelés à analyser des situations, à ajuster des actions motrices aux contraintes de la situation et à évaluer leur démarche et ses résultats. D'autres apprentissages sont aussi visés :

- le développement de leur autonomie dans leur démarche d'apprentissage;
- l'accroissement de leur capacité à coopérer avec leurs pairs;
- l'adoption de comportements conformes à des règles de sécurité et d'éthique;
- la responsabilisation à l'égard des moyens à prendre pour assurer la qualité de leur santé et de leur bien-être.

Pour ce faire, l'éducateur physique profitera de la richesse qu'offrent les contextes de la compétence « Agir dans des contextes variés d'activités physiques », à travers diverses activités physiques individuelles. Il fera de même pour la compétence « Interagir dans des contextes variés d'activités physiques », mais cette fois-ci par le biais d'activités physiques collectives. Ces contextes contribuent au développement de la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif ». Comme l'indiquent les programmes, cette dernière compétence s'appuie sur les deux précédentes. C'est en profitant des apprentissages faits dans les divers contextes de pratique d'activités physiques qu'elles offrent que les jeunes pourront observer les retombées de leur choix sur leur santé et leur bien-être.

L'éducateur physique profite de ces contextes pour inciter les jeunes à faire des liens entre les apprentissages effectués et à trouver des moyens favorables au maintien ou au développement d'habitudes de vie saines et à les engager dans une pratique personnelle d'activités physiques.

Actions auprès des jeunes

L'adoption de saines habitudes de vie est une tâche exigeante. Afin de susciter ou de maintenir l'intérêt des jeunes et donner du sens aux apprentissages qu'il leur propose, l'éducateur physique a la responsabilité de mettre en place des situations d'apprentissage variées, signifiantes et ajustées à leurs capacités. Il adopte des attitudes qui les encouragent dans leurs efforts et qui les stimulent. Il les soutient dans leurs apprentissages et il leur fait confiance. Il croit en leur capacité à relever des défis signifiants pour eux et les invite à s'appuyer sur leurs forces et à tirer profit de leurs erreurs.

> Pour ce faire, l'éducateur physique profitera de la richesse qu'offrent les contextes de la compétence « Agir dans des contextes variés d'activités physiques »,...

L'engagement actif des jeunes serait favorisé par une appropriation progressive de moyens qui lui permettent de faire des choix appropriés à ses besoins (Manidi et Dafflon-Arvanitou 2000; Ratliffe 1994). La recherche de la personnalisation de l'intervention devrait être préconisée (Michaud 2002; Piéron Delfosse et autres 1997) et s'ajuster aux besoins que les jeunes expriment pour réaliser leur projet personnel de maintien ou de modification de leurs habitudes de vie.

Des formules de suivi personnalisé issues d'expériences récentes de soutien aux enseignants permettent de circonscrire des actions qui portent fruit et qui exigent d'agir autrement. Elles sont reconnues pour favoriser chez les jeunes l'analyse de leur profil personnel et la réflexion sur leurs actions. L'éducateur physique est encouragé à planifier ses interventions en ce sens. À titre d'exemples[4] :

- soumettre un questionnaire d'enquête aux élèves sur leurs habitudes de vie ou sur celles des membres de leur famille;
- proposer des moments de rencontre permettant des mises au point ou qui offrent aux jeunes des occasions de témoigner, auprès de leurs pairs, de leurs expérimentations;

Photo : Denis Caron

- mettre à leur disposition des ressources ajustées issues de travaux de recherche pouvant faciliter la recherche personnelle de solutions aux problèmes qu'ils éprouvent;
- engager les jeunes dans la mise en œuvre d'un plan personnel de modifications d'habitudes de vie par un contrat d'engagement, un passeport ou un carnet de santé;
- recourir à des exemples tirés de la vie courante et de l'actualité;
- favoriser des mises en contexte, des études de cas et des situations problèmes;
- offrir une programmation d'activités physiques qui offrent des perspectives récréatives et compétitives au sein de l'école, de la communauté et de la région;
- instrumenter les jeunes pour qu'ils puissent par eux-même mesurer des manifestations physiologiques à l'effort (pulsations cardiaques, rythme respiratoire, degré de fatigue, capacité de récupération rapide, etc.) pendant et après la pratique d'une activité physique.

Engagement professionnel

Dans un esprit de cohérence professionnelle auprès de ses pairs et des jeunes, l'éducateur physique doit être lui-même un modèle en matière de santé et être en mesure de mettre en avant son expertise. En collaboration avec la direction de l'école, il doit assumer un leadership sur le plan pédagogique pour favoriser l'engagement de collègues, de groupes communautaires et d'intervenants des services complémentaires (psychologue, bibliothécaire, infirmière, travailleuse sociale, etc.), afin que ces derniers contribuent à la mise en œuvre des orientations de l'école au regard de la santé et du bien-être (Coppé et Schoonbroodt 1992; Manidi et Dafflon-Arvanitou 2000). Bien que le rôle de l'éducateur physique soit un jalon essentiel dans l'activation de projets rassembleurs autour de la santé et du bien-être, il importe que les actions retenues s'inscrivent dans l'esprit du projet éducatif de l'école et soient cohérentes avec une vision globale du programme d'études des jeunes (Michaud 2002).

Conclusion

Régulièrement rapportés dans les médias, les résultats d'études sur l'état de santé de nos jeunes soulèvent, avec raison, plusieurs inquiétudes pour notre avenir collectif. Tout comme les autres partenaires de l'école, les enseignantes et les enseignants recherchent la réponse pour contrer ces résultats trop souvent navrants. La recherche de responsables est plus souvent considérée que la recherche de solutions collectives. Bien que la conciliation famille-école-communauté soit essentielle à la cohérence des actions à prendre à court, à moyen et à long terme, il convient de retenir que l'éducateur physique, de par sa formation et le mandat social qui lui est généralement reconnu par la collectivité, est un acteur majeur dans la dynamique qui peut s'instaurer dans l'école. La portée de ses actions est largement tributaire de la qualité de ses interventions auprès des jeunes durant ses cours, de son expertise professionnelle au regard de la santé et de la qualité de son engagement au sein de sa collectivité immédiate.

M. Robert Goyette est consultant en pédagogie et M. Joël Bouthillette est conseiller pédagogique à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe et animateur du service national du Récit du développement de la personne. M. Yvon Lachance est consultant; Mme Pascale Porlier est responsable des programmes d'éducation physique et à la santé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et M. Claude Robillard est conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Affluents.

Références bibliographiques

BLAIS, M. *La dynamique de l'intervention en éducation à la santé au primaire*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Faculté des études supérieures, Québec, 2004.

COOPER, P. « A coordinated school health plan », *Educational Leadership*, septembre 2005, p. 32-36.

COPPÉ, M. et C. SCHOONBROODT. *Guide pratique d'éducation pour la santé*, Bruxelles, De Boeck Université, 1992.

DESHARNAIS, R. et G. GODIN. *Enquête sur la pratique des activités physiques au secondaire (Projet E.P.A.P.S.)*, rapport de recherche non-publié, Québec, Université Laval, 1995.

DESLANDES, R. « L'environnement scolaire », dans M. HAMEL et autres (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 2001, p. 25.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire*, Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003.

HAMEL, M., L. BLANCHET et C. MARTIN. *Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, 2001.

JOURDAN, P. *Réflexion sur l'éducation à la santé en milieu scolaire*, extrait de l'allocution livrée à l'Université du Québec à Montréal, 31 août 2005.

KINO-QUÉBEC. *L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes : Avis du Comité scientifique de Kino-Québec*, Ministère de la santé et des services sociaux, Secrétariat au Loisir et au Sport, Gouvernement du Québec, 2000.

LEDENT, M. et autres. « Participation des jeunes européens aux activités physiques et sportives », *Sport*, nº 159/160, 1997, p. 61-71.

MANIDI, M.J. et I. DAFFLON-ARVANITOU. *Activité physique et santé. Apports des sciences humaines et sociales. Éducation à la santé par l'activité physique*, Paris, Masson, 2000.

MICHAUD, V. *L'intégration de l'éducation à la santé dans les programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval, Département d'éducation physique, 2002.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Nouvelles approches de l'éducation pour la santé dans le cadre des soins de santé primaires*, rapport d'un comité d'experts de l'OMS, Genève, 1983.

PIÉRON, M. et autres. « Attitude des jeunes face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire », *Revue de l'éducation physique*, nº 37, 1997, p. 31-41.

RATLIFFE, T.A. « Teaching fitness in the elementary school : A comprehensive approach », dans R.R. PATE et R.C. HOHN (Eds.), *Health and fitness through physical education*, Champaign, IL, Human Kinetics, 1994, p. 147-153.

ROWLAND, T.W. *Exercise and children's health*, Champaign, IL, Human Kinetics, 1990.

YAN, J.H., J.R. THOMAS, et K.T. THOMAS. « Children's Age Moderates the Effect of Practice Variability : A Quantitative Review », *Research Quarterly for Exercise And Sport*, vol. 69, 1998, p. 210-215.

1. Dans le présent article, le terme « jeune » désigne les élèves d'âge scolaire, du début du troisième cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire.
2. En particulier l'obésité, l'hypertension, la sédentarité ou une alimentation déficiente.
3. Il s'agit des programmes du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire (ce dernier étant en fin de rédaction).
4. Ces exemples sont tirés des ouvrages de Blais (2004) et Michaud (2002) et des axes proposés dans les programmes d'éducation physique et à la santé du primaire et du secondaire.

UNE ÉCOLE EN MOUVEMENT

par Daniel Chénier et Robert Goyette

Située sur le territoire de la Commission scolaire des Affluents, l'école secondaire Des Rives accueille 1 200 élèves de la première à la cinquième secondaire. Depuis septembre 2004, elle est l'hôte d'un projet de volley-ball à caractère régional qui permet annuellement à 56 garçons et filles de bénéficier d'un programme de concentration sportive. Initié par des enseignants d'éducation physique, ce programme a été approuvé par les différentes instances, soit l'assemblée générale des enseignants, le conseil d'établissement et finalement, le conseil des commissaires de la commission scolaire.

Une organisation scolaire modifiée

La mise en place d'un tel projet de concentration sportive a nécessité la modification de la grille-matière pour les groupes d'élèves concernés. En faisant passer les périodes d'éducation physique de deux à six par cycle d'enseignement (cycle de neuf jours comprenant quatre périodes de 75 minutes par jour), le temps alloué à d'autres matières a dû être réduit de quatre périodes. De concert avec l'équipe-école, la direction a réduit de deux périodes le temps alloué au français et de deux périodes celui alloué aux arts. Afin de répondre aux besoins d'intervention et de spécificité en gymnase, il a été convenu que les groupes de concentration sportive en volley-ball soient non-mixtes et cloisonnés (fermés). À sa deuxième année d'application, le programme reçoit deux groupes de 28 garçons et deux groupes de 28 filles de première et de deuxième secondaire. Le programme est mis en œuvre durant les trois premières années du secondaire, après quoi les élèves réintègrent les classes ordinaires.

Prérogatives, objectifs et particularités

Le programme de l'école Des Rives vise le développement d'habiletés techniques et technico-tactiques en volley-ball. Les jeunes sont donc impliqués dans un programme compétitif et participent aux réseaux régional et provincial du sport étudiant ainsi qu'aux niveaux provincial et national civil (réseau de compétition en dehors des structures scolaires). Ils sont donc soumis au stress de la compétition et initiés aux stratégies d'optimisation de la performance (sur les plans physique, psychologique et social).

Puisque les élèves sont fortement stimulés sur le plan de la pratique spécifique du volley-ball, les éducateurs physiques offrent plusieurs activités complémentaires afin d'éviter que les jeunes soient spécialisés trop tôt dans leur développement. C'est ainsi que des activités d'effort physique, de course d'endurance et de vitesse, d'athlétisme, des activités-duels ainsi que des activités d'opposition et de coopération-opposition sont intégrées au contenu de cours tout au long de l'année scolaire.

Des compétences au contenu de formation

L'orientation générale du programme de concentration sportive de l'école Des Rives propose aux élèves de multiples défis. En plus des compétences 1 et 2 du Programme d'éducation physique et à la santé (Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques et Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques), le projet de concentration sportive permet de suivre de manière très serrée le développement de la troisième compétence du programme d'études et de ses composantes, soit Adopter un mode de vie sain et actif. Le contexte d'intervention fait en sorte que les élèves reçoivent près de quatre heures de cours d'éducation physique par semaine. À cela s'ajoutent une ou deux périodes d'entrainement, ce qui représente environ deux heures supplémentaires sur une base hebdomadaire. En comptant les heures de tournois, de compétitions et d'événements divers faisant partie intégrante du programme, les jeunes sportifs de l'école Des Rives font en

moyenne sept heures d'activités physiques intenses par semaine.

Un tel régime, sur le plan quantitatif à tout le moins, provoque une situation paradoxale où les élèves n'ont pas à être convaincus des bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques, puisque le contexte même du programme leur permet d'être actifs au moins une heure par jour. Les éducateurs et intervenants se trouvent plutôt face à la problématique inverse, où ils doivent éduquer les jeunes quant à l'importance d'être en bonne santé physique et psychologique pour réussir autant sur le plan scolaire que sur le plan sportif. C'est ainsi que dans le contenu de formation, dans la catégorie des Savoirs, les jeunes participants sont informés des effets de la détente mentale ainsi que de la qualité et de la durée du sommeil et de l'importance de la concentration psychologique pour l'amélioration des performances motrices. En plus de les considérer comme des effets de la pratique régulière d'activités physiques, les bienfaits psychologiques et physiques du contenu de formation, regroupés sous la rubrique « Saines habitudes de vie », sont donc utilisés pour éduquer les jeunes quant à leur influence sur les performances motrices et technico-tactiques dans un contexte de compétition.

Cet aspect est intéressant dans la mesure où il met en évidence la relation entre les bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques, la santé physique et l'équilibre psychologique. De toute évidence, dans un contexte de performance, le volet « Habitudes de vie néfastes » s'avère tout aussi important et les jeunes sont sensibilisés aux effets négatifs du tabac, de l'alcool et des produits dopants sur les capacités physiques.

Après une année d'implantation, les intervenants du milieu ont déjà constaté que les niveaux de maîtrise des Savoir-faire sont particulièrement élevés et que leur atteinte est plus rapide.

Du point de vue de la motivation à l'égard de l'apprentissage des contenus, la nature même du programme et son contexte d'application créent une émulation au sein du groupe qui amène les jeunes à vouloir naturellement améliorer leur maîtrise technique et leurs performances en compétition. Mûs par une motivation intrinsèque contextuelle, les jeunes se responsabilisent rapidement et considèrent l'adoption de saines habitudes de vie comme une condition essentielle à l'atteinte de leurs objectifs.

Un suivi triennal

Le programme de concentration de l'école Des Rives permettra aux élèves de bénéficier du même contexte d'intervention jusqu'en troisième secondaire. Cette réalité offre une occasion unique pour assurer un suivi longitudinal des élèves tout en permettant à ces derniers de cumuler des informations spécifiques sur l'évolution de leur santé, leur développement physique et l'amélioration de leur condition physique et de leurs performances techniques et technico-tactiques. Des épreuves techniques et des tests anthropométriques menés chaque année permettront de garnir le portfolio des élèves. Ce recueil d'informations sera complété par des informations théoriques concernant les habitudes de vie, des articles traitant de sujets d'actualité en matière de santé et de prévention ainsi que les principales réalisations, sous forme de travaux et de réflexions écrites, qui auront ponctué leur passage dans le programme. Ce document fournira aux élèves une vue globale de leurs trois premières années du secondaire en termes de croissance physique et de performances sportives et scolaires.

Un esprit sain dans un corps sain...

L'objectif de tout programme ou de toute innovation pédagogique digne de ce nom devrait être d'améliorer la réussite et le développement des élèves. Les résultats ne sont cependant pas toujours faciles à cerner et les échecs d'un programme, comme ses réussites, ne sont pas nécessairement faciles à expliquer. Le contexte d'intervention mis

sur pied à l'école secondaire Des Rives ne fait pas exception à cette règle. Le haut niveau de réussite observé chez les élèves du programme mérite d'être expliqué mais les pistes d'explication restent spéculatives.

En 2004-2005, les élèves du programme régional de volley-ball constituaient deux des dix groupes de première secondaire de l'école Des Rives. En termes de statistiques, ces élèves n'ont fait l'objet que d'une seule intervention disciplinaire, à savoir une sortie de classe, comparativement à environ 150 interventions pour les élèves des autres groupes. Du point de vue de la réussite scolaire, le groupe des garçons et celui des filles ont obtenu respectivement les premier et deuxième rang parmi les dix groupes de leur promotion.

Depuis quelque temps, la question de la réussite des garçons a abondamment défrayé les manchettes et les résultats de ceux qui participent au programme de concentration sportive vont à l'encontre de la réalité observée dans les écoles du Québec. Pour le moment, ces résultats sont difficiles à expliquer et une analyse plus exhaustive pourrait permettre de mieux en comprendre les raisons.

Un projet d'étude coordonné par M. Roch Chouinard, du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, permettra peut-être d'apporter des éléments d'explication. D'un point de vue empirique cependant, des commentaires des élèves, des parents et des enseignants impliqués permettent de comprendre l'essence du contexte d'intervention et d'apprentissage et de ses effets sur la réussite des élèves.

Sens, engagement et motivation scolaire

Des parents d'élèves sont venus témoigner de la transition de leur enfant du primaire vers le secondaire. Un père a même parlé du changement assez spectaculaire de l'attitude de son fils envers l'école. De décrocheur potentiel au primaire, Jonathan (nom fictif) a vu ses résultats se maintenir dans le 2e rang cinquième et son niveau de motivation atteindre des sommets surprenants : « Mon fils est méconnaissable! Sans vouloir exagérer, à sa dernière année du primaire, je devais certains matins littéralement secouer Jonathan pour le réveiller afin qu'il se rende à l'école. Maintenant, il quitte la maison presque en sifflant! Il n'a jamais été aussi motivé pour se rendre à l'école. »

Les enseignants témoignent également du haut niveau de motivation des élèves et du sentiment d'appartenance qui les caractérise. « La dynamique est très intéressante dans chacun des groupes. Les filles sont solidaires et les garçons se mobilisent assez facilement dans les différents projets. Il m'a même été possible de discuter de questions très sérieuses et secrètes avec les filles, ce que je n'aurais pu faire de la même façon dans des groupes mixtes », affirme Martine Johnson, enseignante de sciences.

Un père a même parlé du changement assez spectaculaire de l'attitude de son fils envers l'école.

En ce qui a trait aux habitudes de vie et à la performance physique, les élèves posent beaucoup de questions et leurs préoccupations sont les mêmes que celles des autres jeunes de leur âge. Le traitement de ces problématiques semble cependant facilité par la configuration non-mixte des groupes. Par exemple, l'une des jeunes filles du groupe ne s'alimentait pas à l'école et la baisse de ses performances en classe et au gymnase a attiré l'attention de ses collègues. « Le jour où Bianca (nom fictif) a « fait la planche » dans mon cours a été un élément déclencheur. Sa glycémie était si basse qu'elle ne pouvait plus rien faire », raconte Steve Leblanc, éducateur physique et responsable du volet féminin. De concert avec l'enseignante de sciences, il a rencontré le groupe des filles afin de leur expliquer l'importance de l'alimentation sur la croissance et sur les performances intellectuelles et physiques. « Nous avons déjà fait des dizaines, voire des centaines d'interventions de ce genre depuis que nous enseignons. Cette fois cependant, la dynamique du groupe, composé uniquement de filles, a permis des échanges francs et directs et celles-ci pouvaient s'exprimer sans crainte d'être jugées, comparées ou ridiculisées par les garçons, ce qui est parfois le cas dans les groupes mixtes. »

Un projet positif

Ce qui a été réalisé dans le contexte du programme régional de volley-ball de l'école Des Rives est le fruit d'une collaboration étroite entre les différents intervenants du milieu. Il aurait été difficile de faire autrement, puisque les bouleversements dans l'organisation scolaire, la grille-matière et la composition des groupes nécessitaient la collaboration et l'accord de tous les intervenants.

Les tendances dégagées après deux ans d'implantation concordent et les parents, les élèves, le personnel enseignant et non-enseignant ainsi que les gestionnaires abondent dans le même sens : le projet de l'école Des Rives est unificateur et permet de développer un fort sentiment d'appartenance des jeunes à leur milieu, ce qui semble se traduire par une transition en douceur du primaire vers le secondaire, des apprentissages facilités et une sensibilisation naturelle à l'adoption de saines habitudes de vie.

L'élève doit-il être au cœur de nos préoccupations? L'élève doit-il être responsabilisé à l'égard de ses apprentissages? Oui, nous dit le programme de formation et nous croyons que les structures mises en place dans le cadre du programme régional de volley-ball à l'école Des Rives tendent vers cet objectif.

M. Daniel Chénier est enseignant à l'école secondaire Des Rives et M. Robert Goyette est responsable du programme d'éducation physique et à la santé du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ADOPTER UN MODE DE VIE SAIN ET ACTIF – DES OUTILS

par Andrée Rouleau

S'assurer que l'élève adopte un mode de vie sain et actif, voilà le nouveau défi stimulant confié aux éducateurs et aux éducatrices physiques du Québec.

L'élève devra maintenant :

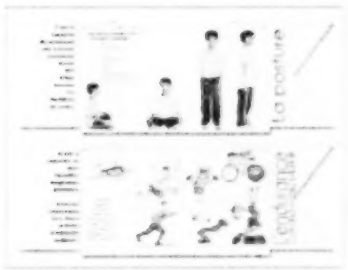
- Analyser les effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être.
- Planifier une démarche visant à modifier certaines de ses habitudes de vie.
- S'engager dans la démarche.
- Établir le bilan de sa démarche.

Affiches santé

À la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, nous avons cherché des moyens concrets d'amener l'élève du primaire à réfléchir sur ses habitudes de vie. Il nous a semblé important de lui offrir un support visuel sur lequel il pourrait se guider. Notre équipe, constituée de deux éducatrices physiques et d'une conseillère pédagogique, a créé une série de treize affiches illustrant les savoirs et la démarche suggérée par la nouvelle compétence. Nous y avons ajouté une description des habitudes décrites dans les savoirs essentiels du Programme de formation de l'école québécoise, des pistes de réflexion, des précisions et des repères. L'intention visée était de guider l'élève dans l'analyse et la justification de ses choix. De plus, nous souhaitions que ces affiches soutiennent le travail de l'enseignant et lui apportent des pistes d'intervention utiles.

Passeport santé

En plus du support visuel, nous proposons à l'élève un outil qui lui permettra de consigner des traces de la démarche qu'il effectue pour



modifier certaines de ses habitudes de vie. Il s'agit d'un passeport-santé, ciblant aussi le développement de la compétence 3 de la discipline « Éducation physique et à la santé ». Le contenu et l'aspect visuel du passeport reprennent les éléments des affiches pour créer un lien étroit avec celles-ci.

Notre réflexion sur la mise en place de moyens utiles au développement de la compétence santé nous a amenées à créer des outils qui soutiennent en même temps l'élève et l'enseignant. L'élève sera invité à laisser des traces, ce qui le rendra davantage conscient de ses forces et de ses difficultés, de ses choix et du processus qui l'invite à réfléchir sur sa santé. L'enseignant aura des repères visuels pour illustrer la globalité du concept « Mode de vie sain et actif ». De plus, étant donné qu'il s'agit d'un développement à long terme, il est important de garder des traces pour constater, de part et d'autre, si le processus se déroule bien. Il reste maintenant à en faire l'expérimentation. Nous sommes convaincues que ces outils bonifieront la démarche et qu'ils combleront un besoin dans le milieu.

M^me^ Andrée Rouleau est conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

LA COUR DÉCOLLE

par Diane Le May

La cour d'école est un grand terrain de jeux, un vaste laboratoire d'apprentissage où les élèves du primaire passent un minimum de trois heures chaque semaine et parfois beaucoup plus. Chaque matin, la cour d'école est le premier contact que les jeunes ont avec leur milieu scolaire. Le midi, elle est utilisée comme lieu de rassemblement, d'activités de loisir et de détente. Elle est également l'endroit où l'on dirige les jeunes durant les récréations afin qu'ils puissent se divertir et refaire le plein d'énergie. Ils y expérimentent leurs compétences à socialiser, à mieux vivre ensemble, notamment à travers le jeu. La cour représente par le fait même un espace intéressant à organiser, de manière à permettre le prolongement et l'application des apprentissages faits notamment dans le cours d'éducation physique et à la santé.

> ...à partager leurs bonnes idées pour faire de la cour d'école un lieu où les jeunes s'amusent tout en apprenant à socialiser,...

En jouant, l'enfant intègre plus facilement les valeurs qui sont pour lui des notions abstraites. Les règles du jeu sont là pour guider l'enfant vers le contrôle de soi, le respect, l'honnêteté, l'ouverture d'esprit et l'acceptation des autres et lui font accepter l'effort, la victoire, la défaite... Les éducateurs physiques connaissent bien cette réalité, eux qui utilisent chaque jour des situations de jeu et qui en reconnaissent la pertinence pour un développement global de l'enfant. Le jeu est utile pour développer la patience, la persévérance, la tolérance ou le dépassement de soi. Ces qualités seront utiles dans différentes situations de vie, à l'école, au travail, en famille et partout dans la société. À travers le jeu, le jeune apprivoise et explore le monde qui l'entoure. Bref, il apprend. Il utilise différents moyens, différentes stratégies et les varie, les raffine, les enrichit. Depuis quelques années, des éducateurs physiques ont mis en place différents modèles d'organisation de la cour d'école de manière que ce lieu permette la socialisation à travers le jeu et devienne un prolongement des cours d'éducation physique et à la santé.

Des pistes d'action et des exemples pour favoriser l'organisation de la cour d'école et la participation des jeunes

Différents éléments peuvent entrer en jeu pour favoriser l'organisation de la cour d'école et la participation des jeunes. Les pistes d'action et exemples qui suivent sont inspirés du document « Mieux vivre ensemble dans la cour d'école ». Cette brochure de 60 pages traite de l'animation et de l'aménagement de la cour d'école pour permettre aux jeunes d'être plus actifs. Elle donne également des idées pour rendre la cour plus sécuritaire, pour diminuer la violence et le vandalisme et pour faire en sorte qu'elle devienne un endroit de socialisation pour les jeunes. En 1999, lors de son édition, Kino-Québec invitait les écoles à partager leurs bonnes idées pour faire de la cour d'école un lieu où les jeunes s'amusent tout en apprenant à socialiser, et ce, en toute sécurité. On a également consulté le répertoire qui a été produit à la suite du concours « Partagez vos bonnes idées ».

1re piste d'action : L'enseignement des jeux

L'enseignement des jeux est essentiel au bon déroulement des activités dans la cour d'école. Il permet à tous les jeunes de connaître les mêmes règles de jeu et de jouer selon celles-ci, peu importe le moment où ils se retrouvent dans la cour. Cela diminue les risques de conflits et, s'il s'en produit, facilite leur règlement.

Certains professeurs d'éducation physique, par exemple dans les écoles du Méandre et Maria-Dominique, à Saint-Romuald, accordent du temps, pendant la classe d'éducation physique en début d'année, à l'enseignement des jeux qui pourront être pratiqués dans la cour d'école. Ils définissent les règles de conduite que les jeunes doivent respecter et insistent sur l'importance d'être actif durant les récréations. Ils proposent aussi de nouveaux jeux afin de varier l'animation et ils insistent sur la manière de jouer (l'esprit sportif).

2e piste d'action : L'animation par les élèves

Cette stratégie favorise la participation, la responsabilisation et le développement du leadership des jeunes. Ces derniers doivent cependant être soutenus dans leurs responsabilités. Des activités de formation peuvent être organisées pour eux en vue d'encourager leur participation.

À l'école Atelier, à Montréal, on offre une formation aux élèves du 3e cycle qui souhaitent devenir animateurs de jeux durant la récréation. Ces jeunes sont formés et supervisés et ils assument leurs tâches d'octobre à juin. Un portfolio est monté comme aide-mémoire pour les jeunes animateurs. On y trouve le portrait d'un animateur, les objectifs du programme, l'organigramme (les personnes-ressources et leurs tâches), les responsabilités, les droits et les obligations de l'animateur, l'horaire de l'animation, la description des jeux et le fonctionnement du comptoir d'emprunt du matériel.

3e piste d'action : L'attribution des espaces de jeu

Les espaces de jeu dans la cour d'école doivent être répartis de façon harmonieuse. En voici deux exemples :

A. Un espace par classe. On attribue un espace de jeu à une classe pour la majorité des récréations. L'espace de jeu demeure le même, mais le jeu change selon le moment.

B. Un espace par jeu. Les espaces sont destinés à un type de jeu ou d'activité. Les classes changent d'espace en fonction d'un horaire établi.

À l'école Mère d'Youville, à Port Cartier, la cour est divisée en deux parties : la première est réservée aux 1re, 2e et 3e années et la seconde aux 4e, 5e et 6e années. Chaque groupe possède son aire de jeux collectifs

(soit six aires de jeux) et des aires de jeux individuels et de repos. Une modification des divisions doit être faite durant la saison hivernale. Des cônes servent à délimiter les aires de jeux.

À l'école Sainte-Thérèse, à Drummondville, les jeunes choisissent chaque semaine l'activité à laquelle ils désirent participer. Ils jouent avec d'autres jeunes du même cycle sur une aire de jeu délimitée par des lignes peintes sur l'asphalte ou par des cônes. Plusieurs choix d'activités sont possibles. L'inscription des jeunes est obligatoire.

Photo : Denis Caron

4e piste d'action : La responsabilité du matériel

Le matériel d'animation (ballons, cônes, drapeaux, tapis pour glisser, etc.) doit être en ordre et disponible pour les activités dans la cour d'école. La préparation du matériel est habituellement confiée à chacune des classes. Des élèves peuvent être mis à contribution. La sensibilisation des jeunes au coût de remplacement du matériel permet souvent d'augmenter la durée de vie de ce dernier. Voici trois exemples de gestion :

A. Les titulaires de groupe gèrent le matériel à partir de leur classe.

B. Un comité de jeunes leaders gère le matériel à partir d'un local de prêt.

C. Le professeur d'éducation physique gère le matériel à partir de son local de rangement. À l'école Nouvelle-Cadie, à Saint-Gervais-de-Bellechasse, des élèves de sixième année sont responsables d'un local de prêt de matériel. Deux élèves sont chargés de prêter le matériel, selon une rotation établie par les enseignants. Le local est ouvert aux heures des récréations et à l'heure du dîner.

5e piste d'action : La coordination des activités

Certaines écoles demandent à une personne-ressource (un membre du personnel enseignant, de la direction ou du personnel de soutien de l'école) de coordonner les activités des récréations. Cette personne peut rencontrer les enseignants afin de convenir d'une façon commune d'animer la cour d'école, préparer un horaire d'animation et de répartition des aires de jeux et informer les parents du déroulement des récréations.

À l'école l'Odyssée, à St-Nicolas, comme dans plusieurs autres écoles du Québec, c'est le professeur d'éducation physique qui coordonne l'animation des récréations. Il peut toutefois compter sur la collaboration des autres enseignants pour la préparation des activités et l'information à transmettre aux élèves.

6e piste d'action : La participation des élèves

La participation des élèves à des activités lors des récréations varie d'une école à l'autre. Certaines écoles obligent tous les jeunes à participer aux activités organisées pendant la récréation. Dans ce cas, les activités doivent varier régulièrement pour que l'intérêt des jeunes soit maintenu. D'autres écoles laissent aux élèves le choix de participer ou non à des activités organisées. Ceux qui n'y participent pas doivent observer certaines consignes afin de ne pas perturber le déroulement des différents jeux. Ailleurs, on propose un mélange de participation obligatoire et de participation libre. On détermine d'avance les récréations où les jeunes doivent participer et celles où ils sont libres de le faire ou non.

À l'école Marie-Reine, à Sherbrooke, les jeux de récréation sont planifiés pour les élèves de 4e, 5e, et 6e année. Ils doivent obligatoirement y participer une fois par jour lors d'une récréation. Ils sont chargés de sortir le matériel et d'organiser le jeu prévu à l'horaire.

7e piste d'action : Le code de conduite

Plusieurs écoles ont adopté un code de conduite dans leur cour d'école. Simple et connu de tous, il permet de mieux gérer les différentes situations.

À l'école Curé-Chamberland, à Trois-Rivières, le professeur d'éducation physique a élaboré une charte de l'esprit sportif dans la cour d'école. On y trouve les principaux comportements souhaités lors des jeux individuels, des sports collectifs, dans les structures de jeux et lorsqu'on ne joue pas.

8e piste d'action : La valorisation des jeunes

On connaît l'importance de valoriser, d'encourager, de soutenir et de stimuler la participation et l'engagement des jeunes. À cet égard, certaines écoles ont développé des façons de faire concernant l'organisation de leur cour d'école.

À l'école L'Étincelle, à Thetford Mines, plusieurs élèves ont des responsabilités concernant l'animation des récréations. Pour les valoriser, l'école organise différentes activités. À Noël, une carte accompagnée d'une petite récompense leur est remise. En juin, des « Méritincelles » (certificats) sont distribués

aux élèves qui ont donné de leur temps, et ce, devant tous les élèves de l'école.

Il existe une grande diversité dans les stratégies déployées par les écoles pour l'organisation de leur cour. Dans une école, l'organisation de la cour se résume parfois à nommer un responsable du ballon, tandis que dans une autre, elle est élaborée et fait partie du projet éducatif. Cette dernière façon de faire est certes à privilégier puisque la qualité du temps passé dans la cour d'école peut devenir un élément de la réussite éducative des élèves. Plusieurs intervenants nous ont affirmé qu'une cour d'école animée et stimulante contribue à réduire les comportements violents, facilite la surveillance par les enseignants et fait en sorte que les jeunes jouent, bougent et sont ainsi plus réceptifs aux apprentissages à leur retour en classe.

> ...une cour d'école animée et stimulante contribue à réduire les comportements violents,...

Quelques mots sur l'aménagement de la cour d'école

L'aménagement de la cour d'école fait souvent appel à la participation des parents, de la commission scolaire et de l'ensemble de la collectivité. Lorsqu'on projette d'améliorer l'aménagement d'une cour d'école, on doit se poser les questions suivantes :

1. L'équipement que possède actuellement l'école est-il sécuritaire?
2. Faut-il penser à améliorer l'environnement naturel de la cour?
3. Quel est l'aménagement qui permettra aux jeunes d'être actifs et de bien s'amuser?
4. L'aménagement permettra-t-il l'exécution du plan d'animation de la cour et la réalisation du projet éducatif de l'école?

Un projet de cour d'école est souvent un processus qui s'étend sur plusieurs années. L'investissement qu'il demande en temps et en argent justifie souvent la planification de sa réalisation en quelques étapes. De plus, cela permet de le faire évoluer en fonction de la réponse des jeunes.

Une large participation des élèves au processus de planification et d'organisation d'activités de financement ou d'autres activités qui concernent l'aménagement de la cour assure une plus grande responsabilisation de ces derniers pour ce qui est de « leur » cour d'école.

À l'école Louis-St-Laurent, à Compton, la cour d'école a été aménagée dans le contexte d'un projet qui impliquait les parents et la municipalité. L'engagement du milieu a été très important et le projet incluait également une animation plus structurée par de jeunes leaders.

L'école Vatican II, à Chibougamau, a mis sur pied un comité conjoint impliquant le professeur d'éducation physique, le directeur de l'école, la municipalité et une firme de construction pour réaliser son projet. Il s'agissait de modifier les limites de la cour d'école pour aménager sur une colline une très grande glissade naturelle accessible pendant les récréations. Cet aménagement a été effectué sur une période de trois ans.

À l'école L'Épervière, à Saint-Agapit, le projet a vraiment mobilisé plusieurs partenaires de la collectivité : la Commission scolaire de Lotbinière, la municipalité de Saint-Agapit, l'entreprise Transport Beaurivage (qui a fait don d'un jeu et l'a installé), la Société d'horticulture et d'écologie de Saint-Agapit, le Club Lions, la Caisse populaire de Saint-Agapit, le Fonds de l'environnement de Shell et de nombreux bénévoles.

Quand on parle d'aménagement et d'animation de cour d'école, on pense souvent aux écoles primaires. Pourtant, les jeunes des écoles secondaires bénéficient eux aussi grandement d'une cour aménagée pour leur permettre de s'activer quelques minutes entre les cours ou à l'heure du dîner.

L'école de la Montée, à Sherbrooke, a entrepris depuis deux ans la mise en œuvre d'un projet de cour d'école saine et active. Des comités formés de professeurs et d'élèves se sont mis en place afin d'améliorer les aménagements intérieurs et extérieurs. Cela a donné lieu à des projets très intéressants :

- l'aménagement en gymnase d'un local multifonctionnel permettant la pratique libre d'activités telles que aki, jeux improvisés avec un ballon ou corde à danser. Ce local est accessible le matin, à l'heure du dîner et lors des pauses.
- l'aménagement extérieur de terrains de mini-soccer, de paniers de basketball et d'autres équipements pour la pratique libre.
- l'ouverture du gymnase trente minutes avant les cours, sous la surveillance d'enseignants qui en profitent pour bouger un peu avec les élèves avant d'aller en classe. Il s'agit d'une période d'exercice libre où certains accessoires sont disponibles.

Outre ses vertus ludiques, relaxantes et pédagogiques, une belle cour d'école et le fait d'avoir du plaisir à y jouer influent certainement sur le sentiment d'appartenance des élèves à leur milieu scolaire. Lieu de socialisation par excellence, la cour d'école gagne à être aménagée et animée à l'intérieur d'un projet éducatif qui fait appel aux connaissances et aux compétences de tous les acteurs qui y sont de près ou de loin impliqués : les jeunes d'abord, leurs parents, le personnel professionnel et de soutien, les enseignants, la direction et les partenaires de la communauté. Les dimensions d'aménagement et d'animation représentent les deux éléments clés complémentaires pour un « décollage » réussi de la cour d'école.

M^me^ Diane Le May est coordonnatrice nationale de Kino-Québec au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références bibliographiques

LABERGE, B. et autres. *Mieux vivre ensemble dans la cour d'école*, Montmagny, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation, Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Chaudière-Appalaches, 1999.

LABERGE, B. et autres. *Mieux vivre ensemble dans la cour d'école, Répertoire des bonnes idées, issues du concours Des idées à partager*, Montmagny, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation, Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Chaudière-Appalaches, 2000.

Site Internet : www.kino-quebec.qc.ca

LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

par Denis Bédard

La problématique de départ

Il existe à l'heure actuelle un manque de connexion entre la recherche et la pratique en éducation. La recherche peut-elle améliorer, de façon significative, la pratique éducative? Si oui, dans quelles conditions? Quels constats peut-on faire lorsqu'on considère la place occupée par la recherche en sciences de l'éducation dans le milieu scolaire? Le présent texte tentera de répondre à ces questions en brossant un tableau des facteurs qui ont contribué à favoriser ou à inhiber les échanges entre chercheurs et praticiens au cours des 40 dernières années.

Un peu d'histoire

Au cours des années 60 et 70, les chercheurs dans le domaine de l'éducation étaient très optimistes dans leur volonté d'influencer la pratique éducative. Dans la foulée du rapport Parent, le Québec et ses réformes offraient un paysage rêvé pour toute personne désireuse de favoriser le changement et l'amélioration des pratiques. Les recherches menées en éducation étaient généralement perçues très positivement par les praticiens et le public en général (Suppes 1978). Globalement, l'objectif était de produire des vérités universelles sur l'apprentissage et l'enseignement, vérités qui auraient un impact irréversible sur le monde de l'éducation. Les chercheurs étaient en quête de principes, de théories, de modèles formels et même d'axiomes ou d'algorithmes. À l'instar de la recherche scientifique traditionnelle (physique, chimie, biologie, etc.), la recherche en sciences de l'éducation a adopté des méthodes rigoureuses en vue d'observer et de mesurer l'apprentissage et l'enseignement. Plus précisément, l'objet de ces recherches scientifiques était l'explication et la prédiction des phénomènes liés à ces deux aspects.

Ces recherches ont principalement été entreprises par des psychologues et des sociologues. Par nature, elles ont donc été plus « théoriques », suivant ainsi le *modus operandi* de la recherche scientifique qui prend racine dans la recherche fondamentale pour éventuellement avoir un impact sur le terrain, sur les dimensions appliquées du domaine d'étude. Graduellement, d'autres spécialistes sont venus jouer un rôle important dans la recherche en éducation : les « disciplinaires » (didacticiens), les technologues, les spécialistes de la mesure et de l'évaluation, etc.

Pendant les années 80, différentes interrogations ont ébranlé cet optimisme : quelles étaient les retombées effectives de ces vingt ans de recherche soutenue et systématique? Y avait-il moins d'élèves en difficulté? La compétence moyenne des sortants du secondaire était-elle supérieure? L'école préparait-elle mieux à la vie en société et au marché du travail? Le décrochage scolaire était-il devenu un problème marginal, le lot de quelques exclus? La pratique éducative des enseignants avait-elle changé? Les praticiens étaient-ils mieux outillés pour favoriser la réussite scolaire de leurs élèves? La formation des maîtres préparait-elle de façon plus appropriée les futurs praticiens à accomplir les gestes professionnels attendus? Dans son ensemble, le visage pédagogique de l'école était-il significativement différent à la suite des activités de la recherche en éducation?

Quiconque s'improvisait observateur du milieu scolaire obtenait peu de réponses satisfaisantes à ces questions. Les années 80 ont été marquées, disons-le, par le pragmatisme et le réalisme politique et social, et le monde de l'éducation n'y a pas échappé. La recherche-action a alors été considérée comme une solution de rechange au cadre proposé par la recherche scientifique. Se situant dans le peloton de tête des outils de recherche, la recherche dite « qualitative » a également pris de l'essor[1]. Il y avait évidemment un risque de clivages méthodologiques entre ces tendances en recherche dans le monde de l'éducation (voir à ce sujet l'article de Mayer). Indépendamment de l'évolution à venir de ces tendances, il importait donc de tenter d'éviter que les praticiens servent de faire-valoir pour l'une ou l'autre approche.

Puis les années 90 ont vu se formaliser les façons de faire en recherche, particulièrement du côté de la « recherche qualitative ». En outre, une reconnaissance de plus en plus évidente de la complexité du milieu de pratique s'est fait sentir dans les devis de recherche déposés pour obtenir une forme de financement. L'enseignement et l'apprentissage sont des activités multidimensionnelles et la recherche, qui a pour objet de mieux les comprendre et les expliciter, devait se pencher précisément sur cette complexité. C'est principalement la participation des praticiens eux-mêmes qui a été porteuse de ce changement, mais il ne faut pas oublier non plus la montée du paradigme qui souligne l'importance de prendre en considération les contextes d'apprentissage et d'enseignement.

Les années 2000, quant à elles, ont vu s'appliquer les principes théoriques d'un autre changement de paradigme dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire celui d'une école davantage centrée sur l'élève (ou l'apprenant), par un projet de réforme de l'éducation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Quelle sera la place de la recherche en sciences de l'éducation dans ce contexte? La question demeure ouverte pour le moment, mais elle incite à repenser dès maintenant les façons de faire, autant du côté de la recherche que de celui des praticiens.

Quatre hypothèses explicatives

Mary M. Kennedy (1997) propose quatre hypothèses générales qui expliquent l'échec apparent du lien entre la recherche et la pratique : 1) la recherche ne présente pas suffisamment d'arguments persuasifs; 2) la recherche n'est pas pertinente ni applicable à la pratique; 3) les résultats de la recherche n'ont pas été transmis aux praticiens; et 4) le système d'éducation lui-même accepte difficilement le changement ou, au contraire, il est instable et subit trop l'influence des modes et, de ce fait, ne peut s'engager dans des changements systématiques et rigoureux.

La **première hypothèse** postule que la qualité des recherches en éducation n'a pas été suffisamment élevée pour proposer des résultats incontournables ou irréfutables. Cette interprétation de la relation chercheurs-praticiens dénote cependant un « biais directionnel » qui place le praticien à la remorque des découvertes de la recherche : l'information va du chercheur vers le praticien. La collaboration entre les deux, qui impliquerait un lien bidirectionnel, n'est donc pas présente et peut certainement expliquer une partie des difficultés relationnelles entre les deux groupes. Les chercheurs ont voulu se donner des outils de recherche formels et rigoureux (devis de recherche expérimentaux avec groupe témoin, mode de sélection aléatoire des sujets, analyses statistiques inférentielles, etc.) afin de donner une valeur élevée à leurs résultats et ainsi prétendre à leur « généralisabilité ». Toutefois, ce faisant, ils se sont aliéné une partie de leur public cible.

Un des principaux problèmes associés à cette orientation est qu'elle décourageait des recherches sur des phénomènes plus complexes de l'apprentissage et de l'enseignement, phénomènes qui ne satisfaisaient pas aux postulats (*assumptions*) minimaux de la recherche scientifique. De plus, certaines recherches étaient tellement sophistiquées du point de vue méthodologique que seuls des experts pouvaient les comprendre ou les interpréter de manière appropriée. Enfin, même avec des devis expérimentaux poussés, un ensemble de variables exogènes ne pouvaient être contrôlées. Lorsque certains chercheurs pouvaient prétendre à un devis ayant inclus les variables les plus importantes pour expliquer un phénomène donné, la « généralisabilité » de leurs résultats était confrontée à des contextes sociaux (classe, école, etc.) qui changeaient constamment (Huberman 1998).

La **deuxième hypothèse** distingue les intérêts des chercheurs des intérêts des praticiens. Les contextes de recherche proposés en laboratoire permettaient un meilleur contrôle de la part du chercheur et une meilleure précision dans la manipulation des variables. Ils permettaient, par exemple, d'« observer »

Photo : Denis Caron

des phénomènes psychologiques complexes liés à l'apprentissage. Cependant, ces contextes étaient très différents de la réalité de la classe. La pertinence des résultats ainsi obtenus était remise en question par beaucoup de praticiens et certains chercheurs. En partie en réponse à ces critiques, la dernière décennie a vu émerger le concept de contextualisation des apprentissages (*situated learning*) qui a bousculé et réorienté les recherches en éducation. Même parmi les chercheurs reconnus comme fondamentalistes ou théoriciens, le mouvement est perceptible.

Autant en ce qui concerne l'apprentissage que pour ce qui est de l'enseignement, les chercheurs se préoccupent davantage maintenant de décrire et de prendre en considération le contexte dans lequel se déroule leur recherche. La communauté scolaire, formée à la base des élèves et des enseignants, devient une réalité incontournable à laquelle il faut faire référence. La tâche de l'enseignant a ainsi été mieux décrite et comprise dans le contexte de la classe (principe d'incertitude, négociation des tâches d'apprentissage avec des élèves non engagés, etc.). Le débat autour de la pertinence de la recherche perdure cependant, mais sous un nouvel angle, celui de la perspective du praticien ou du chercheur. Qui devrait choisir les problématiques de recherche? Pour leur part, les praticiens argumentent actuellement quant à l'importance de considérer le contexte d'apprentissage et d'enseignement selon leurs perspectives.

La **troisième hypothèse** suggère que les résultats de la recherche n'ont pas été exprimés de façon telle que les enseignants y aient accès. Des publications comme *Vie pédagogique*, *Québec français* ou *Nouvelles de la CEQ* sont distribuées dans les écoles et circulent beaucoup. Toutefois, elles ne sont pas de nature scientifique ni même axées sur la recherche. Les chercheurs publient essentiellement dans des revues consacrées à la présentation de recherches telles que la *Revue des sciences de l'éducation* ou la *Revue canadienne de l'éducation*. Ces revues n'ont cependant pas une très grande visibilité dans le milieu scolaire et sont généralement peu lues par les praticiens.

Lorsque des chercheurs font le choix de disséminer leurs résultats de recherche dans des revues non scientifiques, ils sont placés devant des exigences éditoriales très différentes de celles qu'ils connaissent. On leur demandera, par exemple, de ne pas citer trop de références ou encore d'articuler leurs propos

autour de l'application possible de leurs résultats. Ce type d'exigences s'accorde avec la représentation qu'ont les éditeurs de leur lecteur cible, c'est-à-dire un praticien dans le monde scolaire. Dans ce contexte, les chercheurs ont parfois l'impression de diluer le produit de leur recherche.

Quand les résultats de la recherche parviennent aux praticiens, par exemple en matière d'innovations pédagogiques, ils sont *adaptés* plutôt qu'*adoptés* par eux. On constate donc que, pour induire un changement de comportement chez les praticiens, il faut faire plus que les informer. Le temps d'assimilation de la connaissance constitue un facteur déterminant. D'ailleurs, Huberman (1998 : 71) rappelle que de « s'attendre à une compréhension rapide chez autrui, alors qu'on a investi soi-même trois ou quatre ans dans l'entreprise, relève de la myopie pure ». De plus, lorsqu'ils prennent connaissance de la recherche, les praticiens se montrent réceptifs aux résultats s'ils sont déjà ouverts à ces propositions. S'ils ne le sont pas, ils se laissent très peu persuader par la recherche, indépendamment de sa pertinence ou de sa véracité.

La **quatrième hypothèse** invite à considérer différemment la problématique du lien recherche-pratique. Les trois premières hypothèses mettent sur la sellette les chercheurs et postulent que, en changeant le caractère de leur recherche (meilleures méthodes, meilleures questions, meilleurs moyens de communication), ils pourront avoir plus d'influence sur la pratique éducative. La quatrième hypothèse suggère que le problème se situe moins dans la recherche que dans le milieu scolaire lui-même. Le choix qu'a fait le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de *décentraliser* la gestion des activités pédagogiques de l'administration des budgets et même de l'application des programmes d'études, pour 25 p. 100 de leur contenu (voir MEQ 1997), vers les conseils d'établissement, a été mis en évidence aux États-Unis comme une des causes potentielles des difficultés qu'éprouve la recherche à pénétrer le milieu scolaire. La décentralisation du processus décisionnel et le contrôle par la communauté des écoles auraient rendu le système américain très perméable aux modes ou aux trousses pédagogiques non fondées sur des résultats de recherche (Meyer 1983), les praticiens et les parents étant en quête continuelle de nouvelles façons d'améliorer l'éducation.

Parce qu'ils ont parfois vécu plus d'une réforme pédagogique et tenté de mettre en place plus d'une nouvelle approche, les praticiens ont tendance à adopter une position de « rigidité passive ». Celle-ci leur permet de se protéger des changements majeurs proposés de différentes façons : en faisant parfois quelques petites adaptations cosmétiques à leur pratique; en prétextant qu'ils ont déjà effectué ces changements; ou en indiquant que les résultats de la recherche viennent confirmer leur pratique. Les études qui suivront l'implantation actuelle de la réforme de l'école québécoise pourront alimenter cette problématique.

Cependant, peut-être que le plus grand handicap aux changements proposés par les résultats de la recherche en éducation est la façon dont les enseignants apprennent leur pratique professionnelle. Au Québec, un élève compte déjà treize années d'« observations » en classe de ce que font les enseignantes et les enseignants, et ce, avant même de commencer des études universitaires dans un programme de formation des maîtres. Au cours de ces années, il a développé des conceptions au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement qui se sont incrustées en lui. De ce fait, le système éducatif a tendance à se perpétuer, à se reproduire, même par les praticiens nouvellement arrivés dans les écoles. Contrairement à une certaine perception populaire, dans l'ensemble, les enseignants, tout comme les élèves, ne représentent pas des agents de changement dans l'école. L'incertitude créée par le changement encourage un mouvement de conservatisme en faveur des pratiques pédagogiques établies. Il y a un élément de risque associé au changement, et donc une moins bonne capacité à prédire ce qui se passera dans la classe.

Une vue d'ensemble

En jetant un regard sur les 40 dernières années de recherche en éducation (et il serait possible de remonter plus loin dans le temps), d'aucuns seront tentés de porter un jugement sévère sur le manque de convergence qui touche la communauté de recherche. Plutôt que de voir se construire progressivement une base de connaissances pour permettre à l'ensemble des chercheurs de favoriser l'avancement des savoirs autour d'un paradigme convergent, on a plutôt l'impression d'être témoin d'une balkanisation du territoire de recherche où s'affrontent des factions de chercheurs armés de leurs appareils méthodologiques. Durant ces 40 années, c'est trop souvent par des guérillas d'arguments sur la méthode de recherche, sur la recherche fondamentale et la recherche appliquée, sur les fondements épistémologiques de la recherche ou encore sur la recherche quantitative et la recherche qualitative que s'est fait connaître la recherche en éducation.

Ce manque de convergence dans les efforts de recherche sur les phénomènes de l'apprentissage et de l'enseignement représente une tare qui a miné et qui risque de miner encore longtemps l'impact de la recherche en éducation sur les pratiques éducatives.

De l'autre côté, les praticiens font preuve d'un individualisme pédagogique qui les cloisonne dans leur quotidien. Peu enclins, dans l'ensemble, ou à partager leurs doutes ou leurs réussites, ou à adopter un comportement réflexif et analytique à l'égard de leurs propres gestes, les praticiens ont des comportements professionnels qui traduisent un malaise sclérosant. Lorsqu'ils tentent de formuler des questions et d'y apporter des réponses, ils deviennent trop souvent anecdotiques et tiennent un discours qui ne peut cadrer avec les visées et le discours de la recherche scientifique. Chez quelques-uns, trop souvent dix, quinze ou vingt années d'ancienneté ne semblent même pas avoir permis de développer une pratique plus réflexive. Autrement dit, ils reproduisent depuis tout ce temps les gestes accomplis lors de leur première année d'enseignement, sans trop se poser de questions.

Dans les faits, les praticiens veulent des solutions efficaces à leurs problèmes. Des chercheurs ont tenté de produire des solutions du type « prêt-à-porter », mais ils se sont retrouvés devant plus de difficultés que de pistes de solution. La recherche scientifique a pour objet de produire des résultats fondés sur des données probantes (*evidence-based*), mais, en éducation, la tâche est très difficile. Il n'y a qu'à penser à des facteurs comme la complexité de chaque individu en cause (apprenant et praticien) pour comprendre les difficultés présentes.

Cependant, ni la communauté des chercheurs ni la communauté des praticiens ne fonctionnent en vase clos, de façon tout à fait isolée; les forces politiques et sociales qui les entourent teintent en bonne partie leurs choix et leurs orientations. Que ce soit à cause des organismes subventionnaires (privés ou publics), des programmes officiels, des directives administratives ou des médias, la marge de manœuvre de l'un comme de l'autre n'est pas illimitée, leur autonomie étant plutôt contrainte à l'intérieur d'un territoire balisé. À terme, ils sont en quelque sorte condamnés à faire cause commune et à partager le même espace afin d'avancer.

Des solutions à l'horizon?

La présentation de ce portrait plutôt gris des retombées de la recherche en éducation sur les pratiques pédagogiques devait surtout favoriser une prise de conscience sur l'étendue du travail qui reste à faire à l'aube du nouveau millénaire. La période de l'aube constitue un moment particulier, presque magique, puisqu'elle permet d'observer sous un angle très révélateur non pas le détail des objets, mais leur forme, leur contour à l'horizon. Comme si les objets se révélaient sans artifice, en offrant l'essentiel de ce qu'ils représentent. Si une telle perspective était adoptée sur la nature, la place et le rôle de la recherche en éducation, que se dessinerait-il à l'horizon? Sans doute une remise en question ou une réévaluation d'un bon nombre des postulats de la recherche scientifique, de même qu'une révision des attentes, parfois erronées, à l'égard de la recherche.

La recherche qui produira des règles et des algorithmes pour expliquer les comportements d'apprenants ou d'enseignants est un leurre. Par contre, retomber dans le relativisme le plus total du « chacun pour soi », chaque recherche ne pouvant être qu'une étude de cas, représente également une fausse cible.

La recherche en éducation a déjà produit une base de connaissances impressionnante. Il importe cependant de chercher à en rendre compte de façon plus intégrée et cohérente. Se dessinerait également à l'horizon le besoin de proposer de nouvelles perspectives aux praticiens en vue de favoriser une meilleure compréhension de leur dynamique professionnelle. Le système (politique et social) dans lequel se trouvent les chercheurs autant que les praticiens sert de toile de fond à l'horizon. Cette dernière détermine en partie ce qu'il sera possible d'observer de la recherche ou de la pratique et des liens qui les unissent. Il importe donc de bien comprendre ce contexte déterminant pour chacun des deux groupes et de tenter de pallier les problèmes relationnels entre les « deux solitudes ».

Parmi les autres avenues possibles à considérer pour favoriser l'utilisation des résultats de recherche par les praticiens, il y a l'importance d'amener ces derniers à être en mesure de comprendre les résultats de recherche et le processus scientifique. Ce travail devrait être ancré dans les milieux scolaires. Cela augmenterait vraisemblablement le niveau de confiance des praticiens envers les produits de la recherche. Enfin, il importe de s'assurer d'une utilisation appropriée des résultats de la recherche dans la pratique. Trop souvent, il est possible de constater qu'une application partielle ou erronée d'une proposition pédagogique issue de la recherche conduit à son rejet par les praticiens qui estiment sans plus de manières que cette proposition n'est pas applicable! Cependant, les causes de ces échecs résident parfois moins dans la proposition elle-même que dans la façon dont elle a été comprise, interprétée et appliquée en classe.

Si elle veut prétendre être innovante et créative, l'école québécoise doit prendre appui sur la recherche. Si l'école ne souhaite plus être à la remorque des modes en éducation, elle doit se fonder sur la recherche. D'un autre côté, si la recherche en éducation aspire à avoir un impact sur les pratiques, elle doit faire de la place aux praticiens, et ce, dans l'ensemble de la démarche d'élaboration, de réalisation et d'analyse de la recherche. Enfin, les programmes de formation des enseignants représentent des environnements idéals pour instaurer cette convergence ou ce partenariat. Les quatre années de formation à l'université devraient permettre de préparer le terrain à un partenariat explicite entre les praticiens et les chercheurs. Ultimement, nous serons tous redevables aux générations futures des efforts que nous aurons mis à collaborer afin de proposer un environnement d'apprentissage le plus favorable possible au développement de leur autonomie et de leur réussite.

M. Denis Bédard est professeur au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et directeur du Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur.

Références bibliographiques

HUBERMAN, M. « Vers un partage inéluctable de la recherche en éducation », *Pédagogies*, nº 12, 1998.

KENNEDY, M.M. « The Connection between Research and Practice », *Educational Researcher*, vol. 2, nº 7, 1997.

MAYER, R.E. « What is the Place of Science in Educational Research? », *Educational Researcher*, vol. 29, nº 6, 2000.

MEYER, J.W. « Innovation and Knowledge Use in American Public Education », dans J.W. Meyer et W.R. Scott (dir.), *Organizational Environments : Ritual and Rationality*, Beverly Hills, CA, Sage, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC . *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, ministère de l'Éducation, 1997.

SUPPES, P. *Impact of Research on Education : Some Case Studies*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1978.

1. Il faut bien distinguer la recherche dite « qualitative », d'une part, des analyses quantitatives et qualitatives qui s'effectuent dans la recherche scientifique, d'autre part. La « recherche qualitative » rejette la mesure statistique et ses postulats en matière d'éducation. La recherche scientifique, quant à elle, a recours à la mesure statistique (descriptive et inférentielle), donc à l'analyse quantitative, mais elle fait également usage de l'analyse qualitative afin de rehausser la valeur explicative et prédictive des données colligées.

UN ADO RESPONSABLE : LE BONHEUR DE SES PROFS

par Jean Decaster

Il nous arrive fréquemment, en tant que parents et enseignants, d'inciter nos jeunes à se comporter de façon responsable dans les différentes sphères de leur vie personnelle. Mais que signifie au juste *être responsable*?

Photo : Denis Caron

Dans la vie de tous les jours, on a généralement tendance à reconnaître qu'un individu est responsable lorsqu'il accomplit avec dévotion les tâches qui lui sont confiées, qu'il est fidèle à ses engagements envers autrui et qu'il se comporte en citoyen respectueux des lois et de l'autorité. On associe fréquemment le niveau de responsabilité d'une personne à sa maturité psychologique, principalement du fait qu'un mode de conduite responsable requiert de son auteur l'acquisition de certaines compétences sur les plans cognitif, affectif, social et moral. Ces compétences sont, entre autres, un bon jugement, de l'autonomie, un système de valeurs bien intégré, l'aptitude à effectuer une réflexion critique sur son agir ainsi que la capacité de se décentrer de ses propres besoins pour être attentif à ceux d'autrui.

La responsabilité personnelle est un concept très large qui peut revêtir différentes significations selon l'angle sous lequel on l'aborde. Les principaux dictionnaires nous en proposent trois. Chacune d'elle fait appel à la notion d'obligation. Abordée sous l'angle de l'imputabilité, la responsabilité fait référence à l'obligation de rendre compte à quelqu'un de sa conduite et de ses effets. À cette définition s'ajoute l'obligation de réparer les dommages que l'on a causés à autrui par nos actions. Dans ce cas, l'obligation émane d'une instance extérieure en autorité (un parent, un professeur, un patron) et elle est définie et limitée par des lois, des règlements ou un code de conduite.

Abordée sous l'angle de la solidarité de la personne avec ses actions et leurs effets, la responsabilité réfère au fait de se positionner comme l'auteur de ses actions et de prendre à son compte les conséquences positives et négatives qui en découlent. L'obligation de réparer les dommages résultant de ses actions émane cette fois de l'intérieur de la personne. Dans le cas d'une action qu'elle a effectivement posée, la personne *se sent* responsable des dommages qu'elle a causés aux personnes concernées et elle est généralement motivée à agir en vue de les réparer.

Dans le cas d'une action qu'elle se propose de faire, la personne prévoit les conséquences probables de son action tout en ressentant l'obligation de réparer les torts qu'elle pourrait éventuellement causer. Cette obligation morale que la personne éprouve à l'égard des conséquences possibles de son action agit comme un guide dans sa décision de poser ou non son geste; elle se demande alors plus ou moins consciemment : « Est-ce responsable de ma part d'agir ainsi? »

L'exercice de cette forme plus mature de responsabilité présuppose que la personne a acquis certaines compétences sur les plans intellectuel et affectif. Elle doit être capable d'effectuer une réflexion antérieure à l'action qu'elle anticipe de faire, de façon à en prévoir les conséquences probables pour chacune des personnes concernées. Est seul responsable celui qui peut prévoir, nous dit Lalande.[1] Mentionnons également que l'empathie joue un rôle très important dans ce processus de réflexion.[2]

Abordée sous l'angle de l'engagement, la responsabilité réfère au fait d'assumer la charge d'une ou de plusieurs personnes, d'un projet ou d'une fonction au sein d'un organisme ou d'une entreprise. Le fait d'accepter cette prise en charge crée une obligation de rendement et de finalité. Ainsi, assumer une responsabilité parentale engendre l'obligation de répondre adéquatement aux besoins physiques et affectifs des enfants dont on a la charge et de leur donner une éducation appropriée. Accepter une responsabilité au sein d'un organisme dont le but est d'aider de jeunes adultes à se trouver de l'emploi, c'est endosser l'obligation d'agir efficacement et de mettre en œuvre les bons moyens pour aider ces personnes à s'intégrer au marché du travail. Dans ce cas, l'obligation émane de l'intérieur de soi sous la forme d'une motivation intrinsèque à agir dans l'intérêt des personnes concernées.

Dans sa forme la plus mature, l'exercice de la responsabilité implique l'éveil d'un sentiment d'interdépendance qui consiste à réaliser que nous sommes tous solidaires dans la grande

aventure de la vie et que nous avons mutuellement besoin les uns des autres pour réaliser nos projets et accéder au bonheur. Dans cette perspective, la responsabilité dont nous préconisons l'apprentissage chez les jeunes peut se définir comme une disposition intérieure à l'égard de soi et d'autrui, comme une intention, une volonté de promouvoir par ses actions le mieux-être et le développement des potentialités des personnes de son entourage, tout en assumant sa réalisation personnelle. La personne responsable se sent concernée par le bien-être des autres, par leurs besoins, leurs difficultés et leurs souffrances; elle se sent interpellée par le désir de soulager la misère humaine et d'améliorer les conditions de vie de ses semblables. Elle est consciente de l'importance de son implication en ce sens. L'obligation morale envers soi et autrui émane ainsi de l'intérieur de la personne sous la forme de sentiments d'interdépendance et d'empathie qui sollicitent celle-ci vers un engagement prosocial qui se traduira dans ses attitudes, ses décisions et ses actions, dans tous les domaines et à tous les moments de sa vie quotidienne.

Aider nos enfants et nos adolescents à devenir des personnes responsables constitue un objectif qui s'intègre très bien dans la mission éducative de l'école. Et les occasions peuvent être fort nombreuses, au sein de l'enseignement de chacune des matières, de favoriser chez les élèves l'acquisition de compétences en ce sens. Promouvoir une éthique de la responsabilité peut également constituer une réponse pertinente au besoin qui se manifeste actuellement dans nos écoles d'assurer la formation morale de nos jeunes dans un contexte de plus en plus marqué par la diversité des cultures, des normes et des valeurs.

M. Jean Decoster est psychologue.

1. LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 17e éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
2. Pour plus d'information sur le rôle de l'empathie dans l'acquisition d'une conduite responsable, voir l'article suivant : DECOSTER, J. « La responsabilité, un référentiel moral adapté au contexte de vie des jeunes d'aujourd'hui », *Revue de psychoéducation*, vol. 32, n° 1, 2003, p. 149-164.

PERRET-CATIPOVIC, MAIA. *LE SUICIDE DES JEUNES : COMPRENDRE, ACCOMPAGNER, PRÉVENIR*, SAINT-MAURICE, ÉDITIONS SAINT-AUGUSTIN, 2004.

L'auteure de l'ouvrage *Le suicide des jeunes* souhaite que les personnes-ressources et spécialistes ainsi que les personnes suicidaires partagent leur vision du suicide. Ce partage en favorisera une meilleure compréhension, un accompagnement plus personnalisé, somme toute, une prévention plus efficace.

Pour cette auteure, le suicide est une rupture de liens avec soi-même et avec les autres. Pour comprendre cet état de fait, elle suggère certaines hypothèses : Y a-t-il une corrélation entre la pauvreté des relations et le risque suicidaire? La spiritualité est-elle un facteur de protection? L'adaptation à la société (performance, regard de l'autre, etc.) en serait-elle la cause? La personne qui met fin à ses jours ne pouvait-elle faire autrement?

Pour intervenir auprès des jeunes à risque suicidaire, l'auteure suggère trois objectifs : *comprendre, accompagner, prévenir*.

Comprendre

Comme personne-ressource ou spécialiste, nous nous devons de comprendre ce qui peut mener une personne au suicide, d'échanger nos hypothèses et d'approfondir nos recherches sur les facteurs de protection. Comprendre, c'est rassembler nos connaissances, c'est prendre le temps d'écouter la détresse de la personne à risque du point de vue du suicide. Comprendre, c'est optimiser la capacité d'une personne à résister à l'adversité en ayant de bonnes relations familiales et une bonne relation avec elle-même. C'est se nourrir d'échanges.

Accompagner

Il n'est pas suffisant de comprendre la détresse de la personne à risque du point de vue du suicide pour prévenir ce geste irréparable. Il faut accompagner cette personne dans ses émotions, ses humeurs. Cet accompagnement facilite sa connaissance d'elle-même, c'est-à-dire qu'elle est une personne avec des forces et aussi une fragilité, une personne avec un sentiment de pouvoir sur ce qui lui arrive et également une impuissance apprise. Accompagner, c'est faciliter la confrontation de la personne à ses différentes dépendances telles que les regards de l'autre (mépris, haine, humiliation, incompréhension) et à ses deuils tels que la non-disponibilité d'une personne significative, des coupures de liens et nécessairement un vide à remplir.

Accompagner une personne à risque, c'est l'exposer à ses pensées fixes et bien des fois dysfonctionnelles, c'est faciliter la venue de pensées plus réalistes et positives. Ceux qui font une tentative de suicide pensent-ils à ce qui se passe dans l'au-delà? Est-ce un appel à une autre vie plus heureuse? Est-ce la constatation que la personne n'a pas voulu venir au monde?

Prévenir

Prévenir les comportements suicidaires, c'est repérer les facteurs qui entraînent, avec le temps, un sentiment d'être dépossédé, c'est-à-dire d'être incapable de trouver, en ce monde, une solution à sa détresse. Cette souffrance intérieure, ce vide intérieur résulte un mécanisme d'aide et de soutien. Le mal d'être peut porter la personne à mettre fin à cette souffrance en imaginant une nouvelle réalité qu'elle estime plus avantageuse.

Jocelyn Mercier

PAQUETTE, PIERRE. *DANS LA TOURMENTE DU QUOTIDIEN. CAPSULES DE SAGESSE*, MONTRÉAL, NOVALIS, 2005, 96 P.

Situons d'abord l'auteur : éducateur à la Commission scolaire de Montréal, il a particulièrement nourri le domaine de la formation personnelle et sociale d'imagination, d'enrichissements thématiques et de réflexion sur les substrats et sur les références implicites. Son ouvrage tout récent, sans viser spécifiquement la scène scolaire, s'agence quand même très bien dans une quête de repères éducatifs.

Plutôt toutefois que de présenter un exposé linéaire et argumentatif, l'auteur recourt volontiers à des mises en situation et à des courtes fictions qui cernent les principales avenues de réflexion. Le ton est détendu, complice même. Cependant, sous une forme légère, le fond ne manque pas. Comment se trouver, s'approfondir tout en assumant le travail, le quotidien, l'étude et l'école?

On a volontiers soutenu, ces dernières années, qu'il est possible de philosopher avec des enfants. Il me semble que Pierre Paquette nous tend une perche, nous invite au pendant adulte de réflexion et d'approfondissement qu'appelle une ouverture à la philosophie pour enfants. Il dessine l'espace d'une mise en cohérence. Il trace des voies de passage d'intuitions vagues à des convictions, et surtout de convictions à des pratiques. On sent sa longue expérience d'éducateur derrière ses propos. Il a su durer et garder le feu sacré : son propos peut nourrir un engagement durable, apaisé et réfléchi, dans une profession que Freud qualifiait, par taquinerie en quelque sorte, de métier impossible.

Par des mises en contexte intentionnellement non-conformistes, Pierre Paquette touche plusieurs thématiques que rencontrent aussi bien des jeunes que des adultes en quête de sens : une identité culturelle qui n'érige pas de murs entre les personnes; une communication, y compris sur le plan scolaire, plus inclinée au dialogue qu'au monologue; *Enfant-Roi, Parents Sujets*, ou *De la primauté du « Je » à l'ouverture aux autres*; *« Les défis de l'apprenti-sorcier » dans nos rapports avec la nature*... L'auteur nous place dans un contexte où le cheminement personnel est indissociable d'une insertion sociale à vivre les yeux grands ouverts. Pierre Paquette n'occulte pas ce qui peut miner l'enthousiasme d'un éducateur, mais il le traite d'une façon qui conduirait plutôt à étoffer et approfondir son engagement professionnel.

Arthur Marsolais

ROYER, ÉGIDE, *COMME UN CAMÉLÉON SUR UNE JUPE ÉCOSSAISE, OU COMMENT ENSEIGNER À DES JEUNES DIFFICILES SANS S'ÉPUISER*. QUÉBEC, ÉDITIONS ÉCOLE ET COMPORTEMENT, 2005, 172 P.

INTERVENIR AUPRÈS DES ÉLÈVES DIFFICILES SANS SE PERDRE?

À lire, ce livre rafraîchissant pour tout enseignant ayant à cœur son travail dans les « maisons d'éducation[1] » que sont les écoles. L'auteur le fait avec brio, sans tomber dans le lyrisme ou la conseillance à bon marché.

À lire, l'histoire de M^me^ Tremblay[2], un bel exemple réconfortant où l'auteur met en perspective les enjeux de la profession. Les illustrations, exemples et contre-exemples qu'il propose soutiennent intelligemment le propos; pertinentes, elles enrichissent l'exposé et ciblent les éléments cruciaux du discours; elles sont puisées autant au primaire qu'au secondaire et proviennent des milieux scolaire et hors-scolaire.

À lire, cet ouvrage tout simple, écrit sans prétention malgré l'expertise et la notoriété de son auteur, pour se rappeler qu'au cœur de l'acte d'enseigner, il y a d'abord et avant tout une relation avec un individu, un groupe, une école, un milieu. D'aucuns s'entendent pour affirmer que c'est là le creuset même de l'apprentissage, voire de l'œuvre d'éducation, mission dévolue à chaque intervenant, dans une école. « Le lien que vous avez tissé avec lui a fait une grande différence.[3] » Sans jouer le rôle de parent avec les élèves, « la qualité de la relation que vous avez avec eux est extrêmement importante pour faire œuvre d'éducation[4] ».

À lire, pour mieux pénétrer l'univers du jeune au comportement difficile qui, selon les données, représente environ cinq pour cent[5] de l'ensemble des élèves. C'est fondamentalement une question d'attitudes et de comportements à adopter pour intervenir de façon « intelligente », car « les jeunes en difficulté de comportement perturbent gravement la planification de classe des enseignants et constituent une source importante de stress[6] ».

À lire, pour faire le « voyage guidé permettant de mieux comprendre les problèmes d'adaptation et de comportement de certains jeunes qui fréquentent nos écoles (...) Il présente aussi des manières d'intervenir (...) L'objectif est de combler le fossé tout à fait inacceptable qui existe entre nos connaissances et leur application dans l'école[7] ».

À lire, pour prendre conscience de l'importance de se donner des ressources et d'agir efficacement. La base de la proactivité pour un enseignant est : « Énoncer clairement des règles fonctionnelles en ce qui concerne les comportements; communiquer ces règles (...); les rappeler régulièrement et faire mettre en pratique celles qui ne sont pas bien comprises[8] ». Les directives bêtes ne fournissent pas de repères suffisamment clairs au jeune pour produire chez lui les effets escomptés. En annexe, l'auteur fournit des outils fort pratiques pour des interventions adaptées. Derrière toute ressource, il y a un modèle ou

une théorie : en être conscient, c'est donner du pouvoir à son action.

À lire, pour reconnaître les ingrédients des interventions[9] dans les milieux scolaires qui connaissent du succès auprès des jeunes au comportement difficile, et le faire sans s'épuiser. Comment en arriver à sortir des modèles qui amplifient la difficulté ou le problème, comme le syndrome du marteau et du clou[10], pour développer dans une responsabilité partagée par tous les intervenants du milieu une valorisation du « sur-mesure ». C'est une question de temps, mais aussi d'énergies bien investies.

À lire, pour découvrir ce caméléon apprivoisé qui sommeille en chacun de nous. Cette recherche d'harmonie entre nos couleurs et les textures des milieux où on évolue appelle des compromis, mais avant tout, bâtit sur l'interaction entre l'individu et sa communauté.

À lire, pour plonger dans cet univers plein de défis, fait à la mesure des acteurs qui font l'école, comptent sur des modèles[11] pour créer le sens et luttent contre l'improvisation si peu efficace quand vient le temps d'« enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser ».

Donald Guertin

1. page 100
2. pages 93 et suivantes
3. page 97
4. page 93
5. page 78
6. page 76
7. page 12
8. page 120
9. pages 70-72
10. pages 52-57
11. page 49

BAILLARGEON, NORMAND. *ÉDUCATION ET LIBERTÉ, ANTHOLOGIE, T. 1*, 1793-1918, MONTRÉAL, LUX ÉDITEUR, 2005, 391 P.

Avec cette publication, Normand Baillargeon rend accessible le terrain d'émergence d'une grande partie des idéaux éducatifs actuels. Les penseurs et les militants auxquels il ouvre les pages de cette anthologie nous amènent particulièrement vers trois enjeux. D'abord sur celui du rapport entre politique et éducation. Nous lisons ici des socialistes libertaires et des anarchistes, très sévères pour l'État et les institutions en place, et particulièrement pour les Églises. Nous sommes en second lieu en contact direct avec l'immense confiance à la raison qu'ont engendrée les Lumières. Enfin, nous touchons du doigt un humanisme qui oriente la pensée vers une visée d'éducation intégrale dont la bannière reste très haut levée encore aujourd'hui.

Beaucoup des militants et des innovateurs scolaires présents dans cette anthologie traitent de dilemmes toujours centraux : l'exercice de la raison comme la plus sure base de l'autonomie; la liberté dite négative, comme pure absence de contraintes – contraintes étatiques en particulier – ou bien une liberté dite positive, pour engendrer collectivement un cadre de vie moins violent, moins livré à l'exploitation (piste du socialisme libertaire, ce dernier valant pratiquement pour une autre appellation de l'anarchisme). Immense confiance dans le recul de la religion comme facteur du progrès. Éléments d'un procès de la fadeur, du vide existentiel de l'humanisme bourgeois, dans une exaltation de la volonté qui perce particulièrement chez Max Stirner.

Si l'anarchisme représentait au 19e siècle une sorte de socialisme laïque face au socialisme scientifique issu de Marx et Engels qui se convertira en religion politique au 20e siècle, la destruction de l'anarchisme, en Italie et en Espagne, procédera pour ainsi dire de religions politiques, d'un culte fasciste ou bien d'un messianisme communiste rêvant du Grand Soir et de la disparition de l'État, de société enfin totalement transparente et réconciliée. (Voir Emilio Gentile, *Les religions de la politique. Entre démocraties et totalitarismes*, Paris, Seuil, 2005).

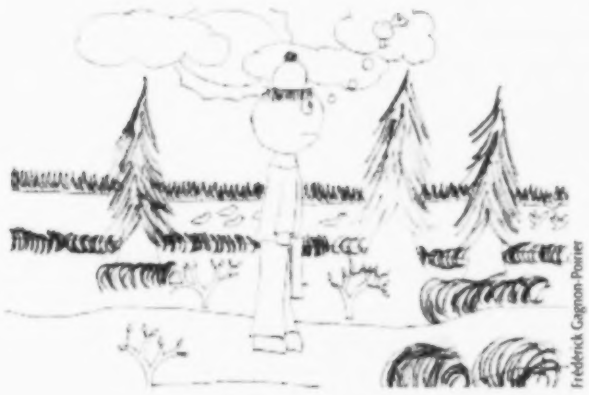
Le 19e siècle a vu s'aiguiser et s'affiner une éthique universaliste et égalitaire immensément exigeante. Pour ses tenants et ses militants, les visées scolaires et les convictions pédagogiques sont en quelque sorte des corollaires de cette éthique. La question d'un rapport direct entre pratiques éducatives et convictions éthiques reste vive et incontournable, aujourd'hui. Ce qui change le plus, sans doute, c'est la confiance, bien ébréchée, à la raison et l'identification des ennemis : État (quasi impuissant), Églises (récemment expulsées du décor scolaire, en ce qui nous concerne), bourgeoisie de rentiers et de feignants… On s'est beaucoup livré, au 19e siècle, à la chasse aux convictions sous prétexte que la raison et la science nous fourniraient des certitudes. Pourtant, ces grands pionniers d'une éducation libératrice sont habités de très fortes convictions. Leur reconnaître une valeur incontestable d'inspiration, c'est sans doute, comme Jean-Claude Guillebaud y invite dans *La force des convictions* (Seuil, 2005), renforcer quelques convictions défendables plutôt que de les discréditer toutes pour nager bien à l'aise dans la post-modernité.

Les textes importants de Sébastien Faure, Paul Robin et Francisco Ferrer montrent comment se prépare la transition vers ce qu'on appellera, après la première guerre mondiale, « l'éducation nouvelle ». L'immense plaidoyer pour la révolution sociale antibourgeoise du 19e siècle trouve son relais dans l'aspect révolte et indignation indissociable du courant d'éducation « progressiste » du 20e siècle. Quelques œuvres récentes aident à entrer dans la dramatique de souffrance et d'espérance qui se projette sur l'école. Je pense, entre autres, à l'écolier irlandais, dans *Les cendres d'Angela*, aux films italiens *Sacco et Vanzetti* et *1900* (*Novecento*) ou à un film espagnol qui a peu circulé, *La cité des miracles*. Plus près de nous, l'admirable dernier roman de Carol Shields, *Bonté* (*Unless*, en version originale) touche les mêmes cordes d'une indignation soit paralysante, soit engageante.

Arthur Marsolais

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Jeanne Cavanagh, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de l'Académie Ste-Thérèse, de Sainte-Thérèse.**

« Comment ils font, les chasseurs, pour savoir si c'est un canard à l'orange? »



Frédérick Gagnon-Poirier

Anthony Barrette

« Cet artiste apparaissait dans tous les journaux à *bottins*. »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA